



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA SOARES DE OLIVEIRA

**Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e
desenvolvimento cultural**

**CAMPINAS
2018**

JULIANA SOARES DE OLIVEIRA

Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e desenvolvimento cultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisor/Orientador: Ana Lúcia Horta Nogueira

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA JULIANA SOARES DE OLIVEIRA, E ORIENTADA PELO(A) PROF. (A) DR.(A) ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

**Campinas
2018**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FUNCAMP, 188/2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4d Oliveira, Juliana Soares, 1988-
Os discursos das/os jovens na escola : dialogia e desenvolvimento cultural /
Juliana Soares de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Ana Lúcia Horta Nogueira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Juventude. 3.
Adolescência. 4. Desenvolvimento psíquico. I. Nogueira, Ana Lúcia Horta,
1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The discourses of young people in the school : dialogue and
cultural development

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Youth

Adolescence

Psychic development

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Horta Nogueira [Orientador]

Vera Lucia Trevisan de Souza

Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Data de defesa: 23-04-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Os discursos das/os jovens na escola: dialogia e
desenvolvimento cultural**

JULIANA SOARES DE OLIVEIRA

COMISSÃO JULGADORA:

Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira

Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

AGRADECIMENTOS

Registro aqui meu carinho e afeto por todas as pessoas que escreveram comigo os caminhos dessa pesquisa, que não se resumem as palavras escritas no corpo da dissertação, mas que se transformaram em interesses, histórias, amizades em emoções...

Agradeço a todas/os integrantes do grupo de pesquisa que estiveram mesmo que por um período curto partilhando tempo, estudo e histórias durante as reuniões do GPPL. Nesse grupo descobri tantas outras possibilidades de olhar com acuidade a obra de Vigotski e nela a vida que pulsa na escola.

Destaco aqui Lauro, Gisele, Ana Stela, Marcos, Jonas, Eduardo. Quero deixar um agradecimento especial a Paulina, amiga com quem pude compartilhar estudo, luta e utopias! E claro várias cervejas!

Às professoras Vera Lucia Trevisan de Souza e Lavínia Lopes Salomão Magiolino, por aceitarem participar da banca de qualificação e pelas ricas contribuições e toda a gentileza com que conduziram esse momento. Já agradeço por aceitarem estar novamente conosco na banca de defesa.

Às Professoras: Ana Luiza Bustamente Smolka e Maria de Fátima Carvalho por todas as orientações e provocações durante nossas reuniões do GPPL.

Agradeço a Ana Lúcia Horta Nogueira, pela gentileza, paciência, risadas e dedicação. Obrigada por me dar a mão nesses dois anos de elaboração do trabalho aqui objetivado, tornando-o mais leve, me mostrando tantas possibilidades de viver os aprendizados da pesquisa que extrapolam e muito esse texto.

Há tempos devo um agradecimento que vem um pouco tarde porém é significativo pois está aqui no meu trabalho de mestrado cuja sonho começou na UNESP-campus Marília pelo empenho de vocês: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Valéria Barbosa.

À todas/os que construíram as reuniões, eventos e discussões realizadas pela APG-FE e a todo o movimento estudantil da Faculdade de Educação durante as lutas por cotas étnico raciais na pós-graduação da PPGE-FE no ano de 2016, lutar é imprescindível e foi muito bom lutar com todas/os!

À todas/os funcionários da Unicamp, em especial as funcionárias/os terceirizados;

À FAEPEX pela bolsa mestrado concedida durante o período o curso, ela foi imprescindível.

Às/os professores da escola CEEJA- Marília por todo o apoio para que eu tivesse a coragem necessária para ir além.

Agradeço ao meu namorado Guilherme, pelo amor, paciência e carinho.

Agradeço aos meus pais Josefa e Pedro.

Foi difícil escrever esses agradecimentos no dia em que o ex-presidente Lula é preso, e sinto claramente o bafo quente e cruel da ditadura, mas também sei que encontro em todas as pessoas aqui citadas parceiras/os de luta!
Lula Livre!

Obrigada a todas/os!

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do auto-retrato meu.
(Conceição Evaristo)¹

¹ Conceição Evaristo, no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

RESUMO

Nessa pesquisa partimos da psicologia do desenvolvimento e da sociologia da juventude para indagar sobre os processos de desenvolvimento psíquico no interior das relações escolares e também das relações sociais e culturais da juventude no espaço escolar. Partimos das discussões dos movimentos sociais da juventude na contemporaneidade no Brasil, as ocupações secundaristas nas escolas estaduais de São Paulo, dos rolezinhos, das manifestações públicas do ano de 2013 (Catini e Melo, 2016) e, também, das experiências da pesquisadora como professora; que indaga: quem são os jovens da escola pública? Como interpretar as práticas juvenis na sala de aula buscando propor processos de aprendizagem? Como elas/es vivem e significam o tempo e espaço escolar? O que as/os jovens estão fazendo, trocando, construindo quando não estão participando ativamente da aula? O que acontece no âmbito do desenvolvimento do pensamento nessa forma de cotidiano escolar? Diante desse panorama de possibilidades elaboramos os seguintes objetivos de pesquisa: compreender a dinâmica dos processos de significação partilhados pelas/os jovens no contexto escolar e analisar indícios do processo de desenvolvimento cultural das/os jovens. Partindo do registro e da análise das interações discursivas das/os jovens no contexto escolar, em uma escola municipal de ensino fundamental II. Nela, realizamos em 2017, rodas de conversa e oficina de stickers (adesivos) e observação cotidiana das aulas de Ciências e Artes de três turmas cursando o 9º ano do ensino fundamental II. Para a construção dos dados elaboramos caderno de campo e gravamos em vídeo as rodas de conversa e as oficinas de stickers. A análise dos dados se deu pela perspectiva histórico-cultural, numa relação entre a análise discursiva dos enunciados selecionados e transcritos, utilizando a teoria de Mikhail Bakhtin (1929/2014 e 1952-1953/2016) e do desenvolvimento cultural em seus múltiplos aspectos, a partir de Vigotski (1929/1996). Nossos resultados apontam que ao ressaltarmos as vozes, sentidos dentro das práticas culturais das/os jovens dentro do cotidiano escolar, torna-se evidente como diferentes linguísticos: a ironia, o sarcasmo, a risada jocosa, o silêncio e a recusa em ouvir marcam modos de dizer e de participar no cotidiano. As/os jovens que observamos tem determinados interesses (a sexualidade, as festas de fim de semana, o mundo do trabalho) elas e eles debatem e discutem sobre tais temas, buscam informações com determinadas professoras/es e expressam posições políticas. As brincadeiras e o riso das/os jovens funcionam como recurso de negociação do cotidiano nas práticas sociais, e não se referem a uma condição somente da juventude, mas sim a um recurso cultural dos pobres no Brasil como aponta Fonseca (2004) e que está em pleno desenvolvimento na adolescência. Entendemos que compreender essas práticas sociais, enunciados e sentidos em acontecimento na sala de aula, possibilita a/o professora/professor escolher recursos didáticos, eleger conteúdos e se posicionar em situações de diálogo com as/os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: juventude, adolescência, escola, desenvolvimento psíquico, Vigotski.

ABSTRACT

In this research we start from the development psychology and from youth sociology to enquire about the processes of psychic development within the school relations and also within social and cultural youth relations in the school space. From the discussions of the social movements in Brazil's contemporaneity, the São Paulo's high schools occupations, the “rolezinhos” (literally cruises, or little strolls), the 2013 public manifestations (Catini e Melo, 2016), and also from the researcher's own experiences as a teacher; which asks: who are the young people from the public schools? How to interpret the youth practices in classroom in order to propose learning processes? How do they live and signify the school's time and space? What are the young people doing, sharing, building when they are not actively joining the class? What happens in the thought development in such form of school everyday life? In view of such wide range of possibilities we elaborated the following research goals: to comprehend the dynamics of the signification processes shared by young people in the school context and to analyze hints of the young people's cultural development processes. Starting from registration and analysis of the young people's discursive interactions in the context of school, in a municipal school, in 2017 we realized round tables and sticker workshops and also everyday observations in the classes of Sciences and Arts of three classrooms attended by 14 and 15 years old students. To build the data we elaborated field notes and recorded in video the round tables and also the sticker workshops. The data analysis was made within the social historical perspective, in a relation between the discursive analysis of the selected and transcribed enunciations, using the theory of Mikhail Bakhtin (1929/2014 e 1952-1953/2016) and the cultural development in its multiple aspects from Vygotsky (1929/1996). Our results indicate that, as we highlight the voices and senses in the cultural practices of the young people within the school everyday life, it becomes evident how different linguistics such as irony, sarcasm, mocking laughter silence and the refusal to listen mark ways to say and participate in everyday life. The young people we observed have particular interests (sexuality, weekend parties, the work world) and they debate and discuss such themes, searching for information with certain teachers and showing political positions. Young people's plays and laughter work as negotiation resources in social practices' everyday life, which is not only a condition of the youth, but also cultural resource of the poor in Brazil, as pointed out by Fonseca (2004), which is in sheer development during youth. We understand that comprehending such social practices, enunciations and senses happening in the classroom allows the teacher to choose didactic resources, choose contents, and to define dialogue positions with the students.

KEYWORDS: Young people; adolescence; school; psychic development; Vygotsky

Sumário

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2. PERGUNTAS PERTINENTES E OBJETO DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO CULTURAL E ADOLESCÊNCIA. | 12 |
| 3. CAMINHOS DA PESQUISA NO INTERIOR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: REVISÃO TEÓRICA: | 14 |
| 3.1 O conceito de cultura para uma abordagem cultural do desenvolvimento psíquico..... | 14 |
| 3.2 Linguagem e desenvolvimento do psiquismo | 16 |
| 3.3 Sociologia da Juventude e aproximações com a abordagem Histórico-cultural de Vigotski .. | 20 |
| 3.4 Desenvolvimento cultural na adolescência na perspectiva Histórico-Cultural..... | 24 |
| 4. O COTIDIANO COMO PALCO: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA..... | 29 |
| 4.1 Construção e análise de dados | 29 |
| 4.2. Caracterização socioeconômica do local e população que compõe a pesquisa | 35 |
| 5. LANÇANDO OS DADOS NA RODA..... | 39 |
| 5.1. Primeiros passos no cosmos escolar | 39 |
| 5.2 Interação e participação das/os jovens nas práticas culturais na escola: análise das dinâmicas discursivas..... | 45 |
| 5.2.1 "Respeito é pra quem tem" Sala II | 45 |
| 5.2.2 “Dona, cê é hétera?” Sala III | 49 |
| 5.2.3 Malandro é Malandro e Mané é Mané - Sala II | 70 |
| 5.2.4 Quem ri por último ri melhor Sala II e III | 77 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 91 |
| REFERÊNCIAS..... | 96 |
| Apêndice..... | 102 |
| Apêndice A – Quadro de visitas na escola de realização da pesquisa..... | 104 |
| Apêndice B – Quadro com algumas situações observadas no cotidiano escolar e anotadas em diário de campo | 105 |
| Anexos | 107 |
| Anexo I. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética | 108 |
| Anexo II – Termo de consentimento da escola autorizado | 114 |

1. INTRODUÇÃO

No início de 2014, logo após a conclusão do curso de licenciatura na UNESP de Marília, iniciei minhas atividades como professora licenciada em sociologia. Com um contrato temporário junto à Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SEE), a famosa “categoria O” (Lei Complementar 1093/09), vi-me em sala de aula, às vezes como eventual, outras vezes por dois, três, seis meses em uma mesma escola. Ora lecionando geografia, ora história, mas muito raramente sociologia. Buscava encher as aulas de conteúdo, me via nas/os estudantes – vindos de escolas públicas e periféricas e, majoritariamente, negras/os – me lembrava de minha formação durante a graduação: formei-me para ser uma professora que ensina o máximo possível, que jamais tomaria por natural a negação, a insuficiência, a decepção, os confrontos violentos ou vazios... Construindo com elas/es aulas por vezes boas, por vezes ótimas, também tive experiências desastrosas em que elas/es, agitados e com mil assuntos e “tretas”, fugiam e frequentemente se negavam a participar ativamente das aulas. Percebia que havia dias nos quais, ainda que partíssemos de um respeito mútuo, a aula não aconteceria no meu plano “perfeito” e dentro do currículo oficial do estado de São Paulo. Notava que, para intervir e mediar o desenvolvimento do conhecimento científico, perguntas deveriam ser elaboradas: O que elas/es estão fazendo, trocando, construindo quando não estão participando ativamente da aula? O que acontece no âmbito do desenvolvimento do pensamento nessa forma de cotidiano escolar? O que é ser adolescente nesse contexto escolar e social? Instigada por tais perguntas, esta pesquisa se insere como processo de aproximação de respostas possíveis. Nelas acredito dar vazão à vontade de viajar pelas raízes plurais, férteis e fortes das significações ocultadas e criminalizadas pelas ideologias hegemônicas sobre a população negra, as mulheres, a juventude LGBTTIQI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros, queers e intersexuais), as/os pobres no interior da classe trabalhadora. Afinal, o que significa constituir-se jovem na escola pública atual?

Partindo dessas questões, iniciamos discutindo quem são os jovens que constroem a escola pública de hoje. Desde o chamado processo de democratização da educação básica², com a expansão da oferta do ensino, a juventude e a escola são alvos constantes de comparações com um antigamente romantizado. Assim, frases como “a escola era boa”, “os estudantes eram disciplinados”, “os professores eram respeitados e valorizados” transformaram-se em justificativa e crítica à escola atual. Ao mesmo tempo em que um passado mítico da educação pública é exaltado no senso comum, vários estudos passaram a discutir o desinteresse escolar e a violência escolar,

² Ver Azanha (2004), Carvalho (2004), Cury (2002).

além de propor objetivos de pesquisa sobre um conjunto de outros “problemas” sociais presentes também dentro da escola: a gravidez na adolescência, o uso de drogas, a obesidade, as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) (Bordignon, 2015). Tais pesquisas ainda relacionam todas essas circunstâncias de ser jovem, dentro do contexto econômico e desigual da sociedade brasileira, com os baixos índices alcançados nas provas estandardizadas³ de medição da qualidade e aprendizagem de ensino na educação básica. Perguntamos, então: como tais aproximações e comparações se justificam cientificamente?

Trazemos algumas relações que marcam modos de ver a juventude e a maneira pela qual a escola se articula com algumas preocupações sociais. Alterações no modo de viver da sociedade ocidental têm mudado o peso socialmente dado ao período entre o fim da infância e o começo da vida adulta, a juventude/adolescência, para a qual diversos autores têm buscado dar definições e características próprias – Pais (1990, 2009), Sousa & Durand (2002) Sposito (2009), Dayrell (2002, 2003, 2007), Mortada (2009), Abramo (1997) Abramo e Branco (2005). Tal preocupação com a diferenciação destes períodos nasce com força no Pós-Segunda Guerra devido ao surgimento de gangues juvenis e ao aumento da criminalidade urbana, tornando a cotidianidade palco de uma trama que inicialmente se buscou conhecer para controlar e vigiar.

No campo da sociologia, apontamos a ressignificação juvenil do tempo de escola como local da cultura da juventude, como assinala Dayrell (2007). Para o autor, as tensões e os desafios existentes na relação atual das juventudes com a escola afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social, nos seus tempos e espaços. É necessário pensar a escola como local de produção cultural e de sociabilidade das juventudes. Ao mesmo tempo, preocupa-nos o distanciamento da escola pública em relação ao ensino de conhecimentos científicos. Desse modo, parece-nos que ocorre uma disputa entre o conhecimento científico e os espaços da juventude no interior da escola, ao mesmo tempo em que tal disputa parece reafirmar as desigualdades sociais, assim como aponta Bourdieu (2007): “A socialização dos pobres, na instituição escolar, encontra seu limite de aquisição dos conhecimentos científicos no papel de reprodução compromissado com o arbitrário cultural dominante” (p.23).

Como elemento constitutivo desse distanciamento dos pobres da educação formal, observamos, historicamente, a difusão de discursos que marcam modos de relação social frequentemente preconceituosos e estereotipados, tornando-se pressupostos de pesquisas sobre adolescência/juventude: desinteressados, desmotivados, violentos, indisciplinados, deficientes cognitivos culturais e sociais. Tais palavras se estendem conferindo significados, mediando relações e modos de viver e pensar nos diversos campos sociais. A imagem “legítima” do jovem e das

³ Prova Brasil, SARESP, ENEM.

juventudes é quem dita os símbolos, possuindo o poder de estruturar a imaginação e proclamar ou emoldurar a desordem, assim como a ordem, invocando um excesso de significantes (PAIS, 2009, p.11). Na escola, estas palavras marcam modos de ensinar e aprender. Mas quem consegue e pode aprender? Impõe-se um “tipo ideal” de ser humano. O conteúdo significativo da palavra “jovem” torna-se homogeneizante. Afasta-se, na escola, de uma alteridade em relação aos grupos culturais e sociais dotados de características psicológicas, éticas e morais vistos como diametralmente opostos aos possuidores do *ethos*.

Buscamos, através das relações sociais, destacar o que está acontecendo entre as/os estudantes quando se fala em desenvolvimento. O que os modos de se relacionar na escola, frequentemente conflituosos, apontam? O que os comportamentos das/os jovens revelam? Desse modo, tendo como foco a juventude, destacamos como o movimento estudantil secundarista vem se constituindo em local privilegiado para olharmos o conflito como possibilidade social, e apontar para novas personalidades, novas formas de falar e discutir sobre juventudes. No Brasil contemporâneo, observamos diferentes fenômenos em que as/os jovens ganharam destaque social. Partimos das manifestações de 2013 contra o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo e contra a “máfia da merenda” articulada pelo MPL (Movimento Passe Livre), as quais, naquele momento, mesmo com forte repressão policial e vários confrontos (ÚLTIMO SEGUNDO, 2013), prosseguiram crescendo em número de manifestantes e também em objetivos, incorporando os pautas históricas do movimento sindicalista: redução do preço e melhora na qualidade dos transportes coletivos; mais investimentos na saúde e na educação pública; fim do fator previdenciário e aumento das aposentadorias; redução da jornada de trabalho; fim dos leilões das reservas de petróleo; contra o PL 4330⁴ da terceirização; reforma agrária. Lançam uma nova forma de agir, utilizando as redes sociais (principalmente o FACEBOOK), de certa forma combatem a parcialidade das notícias das redes oficiais mais populares, como a Rede Globo, que colocou maior enfoque nos confrontos entre polícia e manifestantes e nas “depredações” a patrimônios particulares praticadas pelos grupos Black Bloc. Afinal, tal modo de cobertura das notícias visa influenciar a opinião pública a se colocar desfavorável às manifestações (CATINI e MELO, 2016). Crescem junto com as manifestações a visibilidade da imprensa informal, mais próxima dos movimentos sociais: destacamos a Mídia Ninja (sigla para Narrativas Independente Jornalismo e Ação). Desse modo, as/os estudantes passam a competir publicamente pelas significações de juventude.

⁴ Projeto aprovado pela Câmara, porém aguardando apreciação do Senado, a nova lei permitiria a terceirização de todas as atividades de empresas e órgãos públicos e privados, além das normas na relação de contrato. Tal projeto ficou estacionado, porém o PL 4302/1998, de autoria do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado em regime de toque de caixa. Sancionada pelo presidente Michel Temer em 2017, a principal medida dessa nova lei, assim como do projeto de 2004, é a permissão de terceirização de todos os setores produtivos, porém sem a devida regulamentação dos contratos de trabalho. Essa lei ainda possibilita uma quarteirização da produção, ou seja, a empresa de terceirização pode subcontratar outras empresas para realizar serviços de contratação, remuneração e direção do trabalho a ser realizado por seus trabalhadores nas dependências da contratante.

Outro exemplo das práticas sociais contemporâneas foram os chamados “Rolezinhos” iniciados em dezembro de 2013. Tratava-se de encontros dentro de shoppings marcados pelo Facebook por vários jovens periféricos. Com ampla cobertura midiática, demonstravam o confronto das contradições sociais entre público e privado, brancos e negros e pobres e classe média. Além disso, colocavam em pauta faces do racismo na limitação do direito de ir e vir e do direito ao lazer. Por fim, destacamos as ocupações das escolas públicas pelas/os estudantes contra a reforma do ensino médio⁵, que no seu auge chegou a 190 escolas ocupadas no estado de São Paulo. Diversos estudos têm nascido dessa experiência, entre eles, Piolli, Pereira e Mesko (2016), que destacam as estratégias produzidas pelas/os jovens no contexto de luta pela educação em SP:

A forma descentralizada do movimento, a democracia direta com a tomada de decisão em assembleia e a distribuição igualitária nas tarefas foram aspectos característicos desse movimento. Há que se considerar que a agilidade na troca de informações, bem como a projeção do movimento na grande mídia, foram fatores que impulsionaram o movimento. (p.27)

Do mesmo modo, apontam Catini e Melo (2016), a experiência de luta pela educação formal e pelo espaço da escola parecem, nesse primeiro momento, mostrar uma crítica das/os estudantes às “hierarquias; fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante.” (p.1192). As/os jovens, que são representadas/os historicamente nas pesquisas no campo da educação, como desinteressadas/os, desmotivadas/os e frutos de relações familiares culturalmente pobres e desestruturadas, agora estão nas ruas e nas escolas debatendo política, sociabilidade na educação e, principalmente, direitos.

As atitudes das/dos jovens confrontam-se com o campo semântico do conceito de juventude, de escola, de público e privado, ao colocar suas temáticas na pauta social: a/o jovem como ser político-social atuante de modo não convencionado como pareceria esperar as perspectivas de protagonismo juvenil de uma grande área de pesquisadores da sociologia da juventude.

O cenário apresentado possibilita questionarmos: como a cultura juvenil na escola produziu e/ou participou das experiências que marcam as intersubjetividades da/o jovem da escola pública? O que significa a escola como espaço para elas/es? Como as manifestações e estratégias ligadas aos movimentos secundaristas alteram a formação e desenvolvimento social e cultural das juventudes? Como elas e eles atuam, dialogam, alteram e produzem esse meio social de desenvolvimento?

Nessa pesquisa, partindo do pressuposto da Teoria Histórico-Cultural da natureza semiótica das relações humanas como base da produção das significações e distintas formas de elaboração

intelectuais das juventudes, propomos olhar para o jogo social e científico da disputa pela significação da/o jovem nas pesquisas em cultura juvenil e do adolescente no desenvolvimento psíquico. Entendemos que esse recorte se dá pela necessidade de problematizar as distintas representações dos grupos juvenis, as quais encontram na/o jovem de escola pública periférica e negra/o a estigmatização máxima.

Tendo, portanto, como tema o desenvolvimento cultural na adolescência, este texto está organizado em seis capítulos. O capítulo 1 em que construímos um cenário amplo entre o campo da sociologia da juventude e a psicologia do desenvolvimento discutindo significações sociais de juventude e adolescência e buscamos elementos do cotidiano para mostrar a contradição que nos motiva a olhar a escola como local de desenvolvimento na adolescência e como lugar de criação dos jovens. No capítulo 2 apresentamos nosso problema de pesquisa. Seguindo pelo capítulo 3, no qual discutimos nossa compreensão de desenvolvimento cultural por meio da perspectiva Histórico-cultural e da teoria da enunciação de Bakhtin. No capítulo 4 apresentamos nossas escolhas do local de pesquisa e escolhas metodológicas, falamos da coerência entre método e metodologias na construção dos dados. No capítulo 5, apresentamos nossa aproximação do cosmos escolar, os pressupostos e procedimentos para a construção dos dados, bem como a análise orientada pelos objetivos de pesquisa. No Capítulo 6, retomamos as considerações dessa pesquisa no seu campo de discussão e também as implicações pedagógicas tendo em vista a atuação da pesquisadora-professora.

2. PERGUNTAS PERTINENTES E OBJETO DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO CULTURAL E ADOLESCÊNCIA

Até aqui discutimos como a juventude e a escola se entrelaçam construindo um caleidoscópio fantástico de possibilidades de pesquisa e objetivos. Também destacamos a pertinência contemporânea e social da discussão sobre práticas sociais juvenis, coletividades e participação política. E, ainda, como diferentes instituições sociais e grupos buscam interpretar e conferir sentidos a realidade política, social e cultural ampla e mais especificamente o âmbito educacional da juventude. Nesse complexo de possibilidades, destacamos algumas das questões colocadas: O que as/os jovens estão fazendo, trocando, construindo quando não estão participando ativamente da aula? O que acontece no âmbito do desenvolvimento do pensamento nessa forma de cotidiano escolar? O que é ser adolescente nesse contexto escolar e social? Afinal, quem é o jovem da escola pública? Quais os sentidos da escola para elas e eles? As manifestações e estratégias de luta empenhadas por eles/as revelam movimentos de alteração na formação e desenvolvimento social e cultural das juventudes? Como elas e eles atuam, dialogam, alteram e produzem esse meio social?

São várias perguntas pertinentes, contudo, os recortes são imprescindíveis para nos aproximarmos destacando as particularidades e acentuando os detalhes que possibilitem uma análise densa, a qual, conforme desejamos, possa efetivamente trazer contribuições à área. No intuito de problematizar tais questões, consideramos as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural em Psicologia do Desenvolvimento – compreendendo a adolescência como idade de transição que é constituída por crises– destacando a especificidade e potencialidade desse momento do processo de desenvolvimento:

(...) as funções psicológicas avançam qualitativamente, o que modificará o modo de agir e pensar do sujeito. Na adolescência, as funções psicológicas, pela mediação do social, se reestruturam, formando novos nexos e evoluindo para modos de funcionar mais complexos. A partir de então, tem-se uma nova formação psíquica, que possui suas próprias leis, como resultado do desenvolvimento social do sujeito (SOUZA e BARBOSA, 2015, p.259).

Tendo como objeto de análise os processos de desenvolvimento cultural do psiquismo e considerando a importante função da mediação social, como já apontado por Souza e Barbosa, buscamos, nas marcas discursivas, indícios de lugares sociais e culturais de desenvolvimento. Destarte, aproximamo-nos da teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, que destaca o estatuto da palavra nas construções linguísticas como momento de produção e transformação nos discursos coletivos e individuais, e neles a constituição social e cultural das (inter)subjetividades. Assim,

elaboramos a base em que algumas perguntas podem ser feitas em consonância com Vigotski⁶ 1929/1996:

Segundo Graukob em nenhuma etapa da vida humana, com exceção, talvez, da infância, é possível observar com tanta precisão como na idade de transição, que junto com o desenvolvimento da linguagem avança o desenvolvimento do pensamento, junto com a formulação verbal o pensamento chega a ser capaz de estabelecer diferenças cada vez mais novas e exatas. A linguagem, como disse Goethe, se faz criadora por si mesma. (p.104 – tradução nossa)⁷ (VIGOTSKI, 1929/1996)⁷

Partindo da adolescência, como criadora essencial para os saltos do desenvolvimento do pensamento, reconfiguramos algumas perguntas e circunscrevemos o problema de pesquisa: Como as relações sociais impactam e marcam o desenvolvimento dos jovens? Como a cultura atua e dialoga na (re)produção do meio em que os jovens se desenvolvem?

Diante da problemática indicada, este trabalho busca compreender os modos de interação e de participação das/os jovens nas práticas culturais escolares por meio da análise das interações discursivas no contexto escolar, considerando a dinâmica dos processos de significação partilhados pelas/os jovens no contexto escolar.

⁶ As publicações trazem diferentes grafias para o nome do autor, “Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski dentre outras”. A grafia original deste sobrenome no alfabeto cirílico russo é “Выготский”. Opto por “Vigotski” seguindo o padrão de transliteração descrito em: http://www.vigotski.net/obras_lsv.html#translitera e adotado pela maioria das traduções dos originais russos para o português do Brasil, como na de Paulo Bezerra para as obras *Psicologia da Arte* (1999) e *Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001).

⁷ Según Graukob en ninguna etapa de la vida humana, a excepción, tal vez, de la temprana infancia, es posible observar con tanta precisión como en la edad de transición, que junto con el desarrollo del lenguaje avanza el desarrollo del pensamiento, junto con la formulación verbal el pensamiento llega a ser capaz de establecer diferencias cada vez mas nuevas y exactas. El lenguaje, como dijo Goethe, se hace creador por si mismo. (VIGOTSKI, 1929/1996).

3. CAMINHOS DA PESQUISA NO INTERIOR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

3.1 O conceito de cultura para uma abordagem cultural do desenvolvimento psíquico

Iremos ao longo desse texto buscar elaborar conjuntos explicativos que orientem a interpretação da nossa pesquisa a partir da perspectiva enunciada. Considerando as funções psíquicas mediadas como funções da organização cultural das relações sociais interiorizadas, e por estar a relação eu-outro-Outros por trás de todas as funções superiores, podemos tomar o cultural como um elo primordial em uma compreensão histórica do desenvolvimento. Recuperamos então algumas questões primordiais, tais como caracterizar e diferenciar social e o cultural em uma perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural. Outrora fonte de pesquisa e discussão de Pino (2000) e pelas quais nós buscamos nos orientar. Para colocar a questão do social em termos analíticos da obra de Vigotski; Pino, organiza as seguintes relações: “1) entre o social e o cultural ; 2) entre o social e o simbólico; e 3) entre o social e as funções mentais superiores.” (2000, p.53)

Pino, desse modo análise: “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social.” (2000, p.53). Tal afirmativa se explica na condição da sociabilidade ser inicialmente uma característica biológica própria à alguns grupamentos de animais, porém, a sociabilidade humana ganha características histórico-dialéticas em seu desenvolvimento histórico e nas relações sociais de cada indivíduo com seu grupo, pois os seres humanos criam suas próprias condições de existência, alteram a natureza e criam instrumentos para viabilizar formas específicas de sociabilidades, a que chamamos de produções culturais. Em termos da obra de Vigotski, Pino sintetiza: “Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável.” (Pino, 2000, p.53).

Daqui partimos para a segunda proposta analítica, entre o social e o simbólico, a qual buscaremos discutir em seção posterior, porém já destacando que para Vigotski, o desenvolvimento da função psicológica semiótica não pode ser uma categoria ontogenética, antes de tudo, ela é uma categoria filogenética que se enlaça e é interdependente, nas palavras de Pino (2000), elas se interpenetram e coincidem. De mesmo modo, podemos aplicar tal afirmação à todas as funções psicológicas superiores.

Conquanto, entendemos que, para Vigotski,

“Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem [...]”, Pino (2005, p. 89) explica que “Nesse enunciado tão simples, Vigotski está afirmando duas coisas: 1) que a cultura é uma ‘produção humana’ e que 2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a ‘vida social’ e a ‘atividade social do homem’”. O homem que produz cultura produz a própria vida e a modifica conforme suas necessidades e possibilidades. As condições de existência, de onde origina sua consciência, são transformadas pelo homem que, para isso, inventa e utiliza instrumentos e signos – objetivações de seu trabalho.” (PADILHA, 2015, p.394)

As funções psíquicas especificamente humanas são mediadas pela cultura, e seu desenvolvimento está na gênese da atividade instrumental significada e significativa orientada pelos signos, ancoradas no complexo funcional do pensamento e da linguagem:.. “a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana.” (Pino, 2000, p.54)

O que distingue a atividade humana e lhe confere seu caráter social é que, além de ser socialmente planejada, o que supõe definição de objetivos social e integração das ações e operações dos seus participantes (Leontiev, 1978), tanto os instrumentos produzidos para realizá-la quanto o produto dela resultante são socializáveis, ou seja, podem ser usados pelos outros. Isso é um dado novo na história da evolução (PINO, 1995, p.31).

Entendemos o social como uma rede de relações significadas e compartilhamento de instrumentos (técnicos e semióticos) de produção da vida, viabilizada pela linguagem, como meio de socialização e de criação. A linguagem traz a possibilidade de passar adiante, de ensinar o outro, de possibilitar o conhecimento e o aprendizado, de introduzir cada uma das novas gerações em uma dada forma culturalmente ordenada da vida social, que possibilita a produção de um eu e um nós. “A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições... Ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1978, p.24).

Nesse sentido, Vigotski (1934/2009) demarca o ponto de viragem da espécie humana dependente da natureza ao humano que controla a natureza pelos meios de produção (trabalho):

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem/ devemos explicá-lo, com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento (p. 161).

O trabalho instrumental humano orientado pelos signos propulsiona novas necessidades e a complexificação da divisão do trabalho social para manutenção do desenvolvimento das sociedades humanas, esse que nomeamos de trabalho ontológico. Logo, “não se trata de processos neurológicos

autônomos que obedecem a um padrão comum em todos os organismos humanos, mas de atividades personalizadas, não é o cérebro que sonha ou pensa é a pessoa” (PINO, 2005, p.104).

São as diferentes significações dos instrumentos técnicos do trabalho e suas características estilísticas produzidas no social que nomeamos de Cultura. Ela se configura em uma vida fora de si mesma, a vida humana ganha formas abstratas-concretas e se alimenta dessas formas ao as ressignificar, quando cada indivíduo se relaciona com a produção humana como elemento externo e fora de si, dialogando consigo e com o mundo dos objetos. As culturas humanas podem ser documentadas e transmitidas a outros grupos, são mediadoras vivas e em transformação das relações humanas, o que explicaremos melhor posteriormente por meio da linguagem.

Partindo dessa concepção de cultura e de seu lugar central no desenvolvimento das funções psíquicas mediadas pelas relações culturais no social, passamos a problematizar as relações entre cultura, pensamento, linguagem e produção de signos tendo em vista o processo de desenvolvimento na fase de transição (adolescência) de acordo com os estudos de Vigotski.

3.2 Linguagem e desenvolvimento do psiquismo

Buscamos nas próximas páginas discutir brevemente como Vigotski e a teoria da enunciação de Bakhtin servem como base de elaboração para essa pesquisa. A partir das contribuições de Pierre Janet e Lévy-Bruhl, Vigotski acentua o cultural no plano do desenvolvimento humano:

A história do desenvolvimento dos signos nos leva, contudo, a uma lei muito mais geral que regula o desenvolvimento da conduta. P. Janet a qualifica de lei fundamental da psicologia. Seu significado essencial consiste em que a criança, no percurso do seu desenvolvimento, começa a aplicar a si mesma formas de comportamento que de início outros aplicavam como resposta a ela. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesma. Se aplicamos o dito a esfera que nos interessa, caberia dizer que esta lei se manifesta certa, sobre tudo no emprego dos signos. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.146 – tradução nossa)⁸

Os signos são constituídos e formam “a palavra” como ordenadora da vida social, como instrumento da linguagem, do pensamento e das afetividades pelos sentidos que veiculam, e que se tornam, como afirma Vigotski, parte da própria personalidade da pessoa, pois ela/e passa a aplicar a si mesmo referências significativas de criação cultural. A linguagem então se torna central, pois nela

⁸ La historia del desarrollo de los signos nos lleva, sin embargo, a una ley mucho más general que regula el desarrollo de la conducta. P. Janet¹⁸ la califica de ley fundamental de la psicología. Su significado esencial consiste en que el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.146)

ouvinte e interlocutor colocam em funcionamento distintos significados, enriquecem e transformam a vida social/individual e constroem a história. Portanto, as palavras são significadas no contexto de sua fruição, no contexto em que conferem sentidos as situações entre pessoas, as quais as (re)significam no contexto do presente e do passado. Por isso, as palavras comportam significados em transformação. E esse processo de (re)produção e mudança contido na linguagem só é possível pois o significado é público e se constitui na e pela cultura: “A cultura é pública porque o significado o é.” (GEERTZ, 1978, p.22). Aproximando a teoria do signo com a análise antropológica da cultura, tomamos a concepção de Geertz, ou seja, a compreensão de que ela é uma teia/rede de significados que confere formas às relações; todas/os estão amarrados, nela diversos signos se realizam.

A função semiótica implica, portanto, a capacidade – inexistente anteriormente – “de diferenciar o significante do significado, ou seja, a coisa da sua representação” (PINO, 1992, p.18) e esse processo ocorre no desenvolvimento da fala e da descoberta pela criança de que toda coisa tem um nome.

Ao nomear a criança começa a inserir-se em um processo infinito de apropriação cultural, ela passa de um estado de ordenação arbitrária do real para uma organização lógica formal. Aqui há um processo de desenvolvimento que não existe sem a apropriação dos significados mais estáveis para cada situação-objeto do conhecimento: “só quando a força das representações impõe a sua lógica à evidência aparente das imagens é que a criança tem acesso ao mundo real dos homens: mundo dos ordenamentos lógicos ou da ciência”. (PINO, 1995, p.34). Tais premissas teóricas nos lembram que Vigotski inverte a proposição de Piaget sobre desenvolvimento. Para Piaget, assim como para Vigotski, o desenvolvimento se dá pela via interacionista numa relação entre maturação biológica e a experiência com os objetos culturais. Todavia Vigotski confere um novo status da linguagem no desenvolvimento. As significações e instrumentalização dos significados por meio da linguagem em funcionamento nas relações, produzem as mudanças do pensamento; o desenvolvimento é mediado, assim como as funções psicológicas, as funções psíquicas tornam-se, nessa perspectiva, tão biológicas quanto sociais:

Poderíamos dizer, por outro lado, que todas as funções superiores não são produto do biológico, nem da história da filogênese pura, se não que os próprios mecanismos relacionados as funções psíquicas superiores são uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem do social, são o funcionamento da estrutura social da personalidade (VIGOTSKI, 1931/1996, p.151 – Tradução nossa)⁹.

⁹ Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.151).

Por meio da palavra, a linguagem promove o desenvolvimento do pensamento e da consciência, a fala se interioriza no corpo do significado; a palavra cresce e se desenvolve. Quando a criança descobre e se apropria do significado e sua “ordem” no mundo das relações humanas, ela está dando os primeiros passos no uso do instrumento psicológico (semiótico, o pensamento instrumental) que transforma o processo de desenvolvimento pelo domínio do próprio comportamento, e reestrutura. As funções psíquicas elementares se submetem às funções psíquicas mediadas pelos instrumentos semióticos, conquanto, não desaparecem. Todas as funções psíquicas próprias aos seres humanos só existem pelo seu descolamento do movimento da natureza para a produção da história, sem a qual não existem as funções psíquicas mediadas, tal como nós as entendemos.

Desse modo, o ato instrumental direciona o funcionamento do pensamento, o transforma e pelos significados se realiza; é meio e fim:

Os processos psíquicos globalmente considerados (na medida em que constituem uma completa unidade estrutural e funcional) orientam-se para a resolução de uma tarefa - que é proposta pelo objeto - de acordo com a evolução do processo, que é ditada pelo instrumento. Nasceu uma nova estrutura: o ato instrumental (VIGOTSKI, 1930/1996, p.97).

“O objeto do conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (PINO, 2000, 50-51p). O método materialista, histórico e dialético das ciências pressupõe (re)construir no pensamento a realidade em sua totalidade concreta por meio da produção consciente, ou seja, pressupõe a reconstrução da realidade compreendendo sua face ideológica, nas suas (re)produções semióticas no interior da linguagem, das hierarquias de poder e das resistências nas relações sociais.

Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora dos homens ao longo do tempo (objetivação), é “constituído de relações culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável” (PINO, 1993, p.17-18). A palavra, mais que uma forma da comunicação humana, ganha nos estudos de Vigotski, relevância na estruturação da mente e na compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Para que possamos estudá-la, é necessário analisá-la no contexto do comportamento social:

Nesse terreno interindividual, a palavra se caracteriza por uma "intensidade semiótica" na medida em que, produzida pelo corpo individual sem recurso externo (diferente de outros artefatos como o martelo ou a cruz) ela é "apenas e completamente" signo. No entanto, ela só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra (SMOLKA, 1993, p.10).

A palavra que articula significante e significado, ao se introduzir nas operações mentais da criança, altera completamente o pensamento, o comportamento e a dinâmica do desenvolvimento psíquico, ou seja, modifica de forma global a constituição das funções psíquicas. Suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (VIGOTSKI, 1968/1996). Isso se dá porque o significado da palavra passa a operar e a estruturar os processos do pensamento, ou seja, a palavra se converte em signo mediador, que é instrumento e ao mesmo tempo significado. Ela é “a expressão mais viva do desenvolvimento da humanidade, a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2014, p. 37.). A palavra, como signo, estabelece essa relação entre o sensível e o abstrato. Todo signo tem sua expressão concreta, tem significados e sentidos: “um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2014, p.32). Os signos constituem as representações sociais as quais nós incorporamos, são manipulados na comunicação, sempre dentro de outros signos, de outras significações e sentidos individuais. A palavra como unidade semiótica do discurso precisa ser analisada sempre no contexto de enunciação, pois “o pensamento não pode ser expresso diretamente na fala” (VIGOTSKI, 1968/1996, p.182); logo, no contexto de situação, na relação dialógica em que diversos enunciados compõem e significam o significado do enunciado analisado.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 1934/2009, p.398), pois é pelos significados e nos sentidos constituídos na palavra que construímos o pensamento; porém, este deve ser entendido sempre de modo complexo. “No significado sempre ocorre uma realidade generalizada” (VIGOTSKI, 1968/1996, p.185), o pensamento é um todo complexo que se realiza junto a consciência, no ato do pensamento o indivíduo é um outro para si mesmo, significados e sentidos constituídos socialmente no cotidiano, “como generalização que nela está contida como modo absolutamente original de análise e compreensão da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 1934/2009, p.407).

Segundo Leandro Konder (2002), na análise sobre Ideologia no pensamento de Bakhtin, “a dialética interna do signo ideológico não é evidente. Para funcionar ideologicamente, o signo evita que a aparência e a essência coincidam” (p.116). Os signos ideológicos, seja na palavra, na arte ou na matemática, são culturalmente construídos. Exercem a dupla função de objeto e ferramenta, não são vazios e se dirigem tão somente a resolução de um problema. Ao mesmo tempo, constroem abstratamente o problema, e a ele conferem formas próprias; ao processo da resolução se pressupõe o respeito às regras gerais da ideologia a que estão subordinadas.

Considerando a proposta de análise da constituição do pensamento apresentada até o momento, reafirmamos nossa posição frente ao lugar da linguagem no desenvolvimento psíquico na nossa pesquisa; primeiro, diante das produções sobre adolescência. Os diferentes modos de significar as práticas culturais das juventudes nos trabalhos científicos frequentemente elaboram justificativas para a psicopatologização e vigilância desses jovens, tidos como outsiders no campo educacional. A partir de agora por meio de Vigotski, iniciamos, um debate sobre juventude e adolescência na perspectiva do desenvolvimento cultural em relação com os processos sociais de significação . Entrelaçando as discussões do campo da sociologia da juventude à discussão psicológica sobre desenvolvimento; posteriormente, iniciaremos o estudo mais específico do desenvolvimento psíquico no contexto da adolescência no interior da cultura juvenil.

3.3 Sociologia da Juventude e aproximações com a abordagem Histórico-cultural de Vigotski

As discussões sobre juventude na sociedade ocidental ganham centralidade, primeiro, com as transformações sociais das revoluções industriais no final do século XIX e, posteriormente, no século XX com as duas Grandes Guerras Mundiais. São motivadas pelas mudanças drásticas nas sociedades ocidentais, pela quebra dos laços sociais tradicionais de comunidade e pelo início da urbanização e novos estilos de vida relacionados diretamente com as formas de produção dos meios de subsistência. Logo, a pauperização das cidades e a crescente desigualdade social produzem e significam negativamente as formas de subjetivação que os intelectuais orgânicos do capitalismo denominaram como juventude. Segundo Groppo (2016), as pesquisas sobre adolescência “podem ser agrupados em três conjuntos teóricos [...]: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas” (p. 385). Nessa proposta destacamos, como parte das teorias tradicionais, a Escola de Chicago com os estudos do estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons e de S. N. Eisenstadt (1976). Eles introduzem na discussão a desorganização social; assim, violência, criminalidade urbana e juventude passam a se entrelaçar. Introduzindo novas preocupações na corrente crítica, Mannheim discute o papel transformador das gerações e a possibilidade de participarem em um processo revolucionário dos trabalhadores. Podemos, no campo da sociologia brasileira, incluir nessa mesma linha de pesquisa Foracchi (1972) e Ianni (1968), os quais, discutindo especificamente as mudanças na juventude universitária classe média, centram-se nos conceitos de alienação, consumismo e conformismo. Por fim, apresentamos a corrente com maior destaque na contemporaneidade, as Teorias Pós-críticas, das quais destacamos como expoente José Machado Pais (1993), e no Brasil, Helena Abramo (2005), Marília Spósito (2000) e Juarez Dayrell (2002).

Passamos agora a debater a nossa perspectiva de juventude para uma aproximação com a psicologia do desenvolvimento.

Críticas ao consumo, ao marketing, à produção, à transformação de parte da existência humana em formas de consumo, à hipercoisificação e ao individualismo passaram a constituir um lugar comum em estudos sobre adolescência. Partilhamos das críticas de Ozella (2008)

[...] na medida em que os jovens são vistos como “a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros”. Reafirmamos, dessa maneira, que a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno (p. 100).

Entendemos que as perspectivas que emergem, desde os anos 60 até as pesquisas atuais, atuam na observação do que seria um estado de empobrecimento e doença social. A sociologia da juventude produziu em pesquisas fortemente baseadas por um lado a crítica aos impactos do capitalismo nas relações sociais das juventudes. Mas que também, acabaram por diluir os sujeitos nas próprias críticas, causando uma quase mecanização dos resultados quanto às desigualdades sociais e seus impactos nos jovens.

Os conceitos de geração e de juventude são historicamente inseparáveis, sendo que a categoria de geração teve várias influências teóricas. Partindo do método positivista, Augusto Comte buscou uma quantificação e mensuração das fases da vida no interior de uma concepção de história linear; nesse sentido, uma geração “consiste de pessoas que partilham o mesmo conjunto de experiências, o mesmo “tempo qualitativo” (FEIXA, 2010, p.188). A formação das gerações foi consequentemente baseada em uma temporalidade concreta, constituída de acontecimentos e experiências compartilhadas. Para Comte, a geração era o tempo necessário para uma geração substituir outra na vida pública, calculado por ele em 30 anos. Contrariamente ao positivismo, o historicismo relativista de Dilthey, assim como Feixa (2010) expõe, compreende a geração como “pessoas que partilham o mesmo conjunto de experiências, o mesmo “tempo qualitativo”. A formação das gerações foi consequentemente baseada em uma temporalidade concreta, constituída de acontecimentos e experiências compartilhadas” (p.187).

Poderíamos ainda buscar conceituar geração a partir de outros autores, como o sociólogo inglês Philip Abrams e o filósofo espanhol José Ortega y Gasset. Entretanto, é Mannheim que tem maior expressão no Brasil por meio das pesquisas clássicas de Marialice Foracchi, principalmente nos estudos *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (1965) e *A juventude na sociedade moderna* (1972). Para Mannheim (1982 e 1968), o conceito de geração é inseparável dos processos históricos e sociais, constituindo-se em uma situação social. Geração diz respeito a um

grupo de indivíduos – situados numa mesma fase de vida – que partilham de uma situação comum, no interior da qual trocam e vivenciam experiências e características que marcam a existência de grupos de identidades. Aprofundando as concepções de juventude, Foracchi (1965), a juventude “é, ao mesmo tempo, uma fase de vida, uma força social renovadora e um estilo de existência” (p.302), bem como uma “força dinamizadora do sistema social [...] que envolve, também, um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal” (FORACCHI, 1965, p.303). Indo além de uma fase cronológica de vida com sua potencialidade rebelde e inconformada, ela se apresenta, segundo o autor, como “uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo, engajando-se” (FORACCHI, 1965, p.303). Daí, portanto, podermos dizer que Foracchi partilha com Mannheim o conceito de geração enquanto situação social.

A noção de “Juventude” nas sociedades ocidentalizadas tem sido caracterizada como fase de preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho, fase de construção de identidades, momento de correr riscos e, nas relações entre a casa e a rua, estruturar sua moral e tomar decisões importantes, sendo a mais relevante delas a carreira profissional. Entretanto, entendemos que as sociedades contemporâneas produzem muitas diferenças nas formas de viver e de formar subjetividades e consciências das/os jovens: às juventudes das camadas populares é comum a entrada precoce no mundo do trabalho, para auxiliar a manutenção econômica da família; comumente tornam-se pais e mães ainda durante esse período, ou seja, desde jovens assumem diferentes papéis sociais de cuidado e responsabilidade com a família. Em contrapartida, temos bem frequentemente nas classes médias e altas, a moratória social quanto à entrada no mundo do trabalho, vivendo o tempo de sonhar com o futuro profissional, fazer planos quanto à universidade, intercâmbios... Mas poderíamos falar que, por as/os trabalhadoras/es não terem acesso aos mesmos privilégios, elas/es não viveriam uma juventude?

Influenciados pelos estudos de Mannheim (1968, 1982) no Brasil, no esforço de produzir um recorte e perceber características que unificassem a categoria Juventudes, grande parte dos estudos sobre juventudes destacam o critério de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem (tais como SPOSITO, 1997). Ampliando as formas de caracterizar grupos juvenis no interior da categoria, o estudo de Pais (1990) destaca duas grandes formas de caracterizar as juventudes: “como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida, os aspectos geracionais; e a dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, com ênfase nas diferentes situações de classe.” (p. 140).

Para transitar da discussão da juventude como problema ou moratória para formas que deem maior visibilidade para a/o jovem como parte de um grupo que necessita de políticas públicas específicas, outros termos foram adotados: a/o jovem como sujeito social, a/o jovem protagonista, a/o jovem agente político e cultural. Tais discussões, têm ganhado hegemonia no campo da

sociologia, principalmente através de Pais e Dayrell, são levantadas de modo crítico por Souza (2009), autor que demonstra o imbricamento entre textos acadêmicos e documentos emitidos por organismos supranacionais. É necessário, na América Latina, criar mecanismos de organização social de juventudes que se distanciem dos movimentos sociais tradicionais. Corroborando tais críticas, Groppo (2016), esclarece:

Dubet (1998) não aponta o retorno da força das instituições, nem o triunfo do indivíduo, mas sim a redução da escala institucional e, tal qual em uma orquestra de câmara, os indivíduos são convidados a serem solistas, a saber, empregáveis. Pode-se completar, solistas de causas pessoais ou locais como voluntários, protagonistas, agentes estratégicos de desenvolvimento, sujeitos sociais (p.391).

Da perspectiva de jovem protagonista e “solista” a que Groppo entende como representação das vontades políticas e novos modos de entender o papel do Estado, a partir de um modelo neoliberal. Partindo desse modo de interpretação, passamos também questionar o uso de termos como protagonista e agente social aparece como um modo de aproximar o discurso científico sobre juventude das agências supranacionais de desenvolvimento (como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas –ONU). Lembrando nos que “a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (Bourdieu, 1983, p.113). E ainda a partir de Bourdieu, discutimos também que a demarcação de uma idade para se constituir o que é juventude em uma sociedade tão desigual se constitui em um arbitrário cultural.

Dessa forma evocamos, assim como Groppo (2016), a possibilidade de uma compreensão sociológica histórica e dialética sobre juventudes. Desse modo:

A dialética da juventude se dá pela presença de elementos contraditórios no interior das instituições criadas para a suposta socialização dos jovens, como as escolas. Estes elementos sempre colocaram o que se definiu como oficial em estado de contestação, em estado de possível superação. Tais elementos são oriundos da possibilidade de autoconstrução, pelos jovens, de formas de pensar e agir diversas daquelas desenhadas institucionalmente – ainda que esta proximidade entre tantos sujeitos jovens tenha sido proporcionada, justamente, pelas instituições (GROPPO, 2016, p.398).

Nossa concepção de juventude e adolescência está, primeiro, inscrita como uma categoria ocidental que, como discutido, foi ampliada e hoje corresponde à várias formas de ser e (re)existir, e que para nós está inserida no estudo do desenvolvimento humano.

Além disso, aproximamo-nos da perspectiva da juventude como uma situação social, como aponta Marialice Foracchi, e como culturalmente constituída como apontou Groppo.

a perspectiva Histórico-cultural de Vigotski, leva a compreender a adolescência ou, a idade de transição permeadas por processos de crises, ou seja, mudanças qualitativas e revolucionárias no

psiquismo. A idade de transição é caracterizada positivamente pelo salto na organização do pensamento e da linguagem, pelo desenvolvimento psíquico, através do qual ocorrem processos de alteração da consciência do jovem sobre seu papel social e, por isso, este é colocado em uma situação social específica decorrente de uma posição econômica, social, étnica e de gênero.

3.4. Desenvolvimento cultural na adolescência na perspectiva Histórico-Cultural

Segundo Vigotski (1929/1996), a noção de desenvolvimento cultural permite destacar a relação entre as funções psíquicas tipicamente humanas - atenção voluntária, percepção, a memória lógica e pensamento conceitual – e o desenvolvimento histórico das sociedades humanas. Para Vigotski, tais funções psíquicas são mediadas pelos instrumentos semióticos (a palavra, o signo, o significado e o sentido) e o processo de desenvolvimento não é um dado natural/biológico, mas produto das relações sociais.

Na adolescência há o cruzamento de duas linhas de desenvolvimento: o pensamento e a linguagem produzem saltos entre o pensamento intelectual conceitual científico e a prática cotidiana. Este entrecruzamento produz uma relação diferenciada com o meio social, a/o adolescente passa a se ver como agente político-social, como indivíduo com singularidades e particularidades. Nesse processo de autodiferenciação, de aproximação com a consciência social, coloca-se a dicotomia da separação entre o eu e o outro, entre minhas vontades e as vontades que nascem da relação coletiva, assim como a formulação de problemas cotidianos a partir da análise de contexto econômico, político e social em que se insere.

Entendemos, então, que um conjunto de significações ganha nova vida, ganha uma nova dimensão na estruturação do cotidiano, significações que trazem consigo as alterações da relação do adolescente com o meio e com o próprio eu.

A função da formação de conceitos, na idade de transição, desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre na sua realidade interna, no mundo das suas próprias vivências. A palavra não é tão somente o meio de compreender aos demais, se não, também a si mesmo. Para o falante a palavra significa, desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por ela, pela formação de conceitos, se chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. Segundo a certa observação de W. Humboldt o pensamento chega a ser claro somente nos conceitos, é quando o adolescente começa a compreensão de si, a compreender seu mundo interior. Sem ela o pensamento não

pode ser lúcido, não pode converter-se em conceitos (VIGOTSKI, 1929/1996, p.70, tradução nossa)¹⁰

Durante a idade de transição, a relação dos adolescentes com o meio muda de modo radical pela necessidade cultural destes estabelecerem uma atividade social significativa. Ao se verem como possíveis participantes do corpo social, se colocam novas questões que irão alterar as próprias formas de pensamento. Essas novas formas de pensamento não se referem somente ao conteúdo, mas também à forma do pensamento, que atinge um salto revolucionário e qualitativamente novo, o pensamento por conceitos e o pensamento abstrato.

Com a crise da adolescência, como denomina Vigotski, a/o adolescente passa a agir de acordo com novos interesses e motivações, ou seja, estes passam a significar meios pelos quais a/o adolescente dirige sua atividade.

Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (VIGOTSKI, 1934/2002, 169).

Observa-se nessa fase que a mudança no papel social faz com que a/o adolescente inicie esse processo de crise e amadurecimento do pensamento. Nesse sentido, ela/e, ao longo da vivência dos problemas e interesses, se apropria de signos e estruturas significantes para pensar formas de resolução. Como a primeira necessidade é a de resolução de problemas que necessitam de conceitos que possam estruturar respostas aos conflitos sociais, dramaticamente vividos na constituição do eu, observa-se que a/o adolescente pela crise – crise que leva a formação de novas formações a capacidade de operar por conceitos e, só depois, distinguir as características e partes que compõem o conceito e descrevê-lo sem este necessariamente estar ligado a uma situação-problema. Destacamos então, que [...] toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre

¹⁰ La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias. Según la certera observación de W. Humboldt 16, el pensamiento llega a ser claro sólo en el concepto y es entonces cuando el adolescente comienza a entenderse realmente a sí mismo, a comprender su mundo interior. Sin ello, el pensamiento no puede ser lúcido, no puede convertirse en concepto. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.70)

em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e apreensão” (VIGOTSKI, 2000, p. 321)

Diferentes perspectivas tratam da adolescência como uma fase de instabilidade com relação à moralidade e ao pensamento, período em que a/o adolescente transita entre opiniões divergentes e até mesmo antagônicas. Entendemos que tais perspectivas da adolescência são marcadas pela invisibilidade das transformações qualitativas do psiquismo e das mudanças sociais e culturais que caracterizam essa idade, e como destacamos anteriormente. Espera-se que elas/eles atuem com a moral fundamentada pelas gerações precedentes e que, por isso, reconheçam a legitimidade das autoridades e das normas que compõem diferentes âmbitos da organização política e administrativa do estado e sociedade (as/os mais velhas/os, a/o professora/or, a/o diretor/a, a polícia, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a divisão do trabalho social, essas são algumas dentre muitas outras estruturas que poderíamos citar), e essa ideologia sobre adolescência gera a naturalização de uma dita instabilidade e rebeldia do adolescente. Entretanto, o que se observa na adolescência é justamente a necessidade de melhor estruturar os conceitos, caracterizados pela uniformidade dos vínculos que lhes servem de base. Isso significa que cada conceito generalizado se insere nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos: “Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade expressa em conceito e, através desse conceito, eles estão ligados entre si, e ligados, do mesmo modo, por um vínculo do mesmo tipo” (VIGOTSKI, 1934/2002, p.181). O conceito é a matéria viva do pensamento e é

no processo de maturação [que] o adolescente descobre pela primeira vez o mundo do psiquismo, pela primeira vez sua atenção se dirige, em grau cada vez maior, em direção à outras pessoas. O mundo das vivências internas (...) se revela agora ao adolescente constituindo uma esfera de enorme importância no conteúdo do seu pensamento. (VIGOTSKI, 1930/1996, p.70, tradução nossa)¹¹

Logo, considerando a esfera das vivências, a organização social acabada como que se impõe, emerge na adolescência como fragmentária e discutível por seu caráter contraditório. Afinal, como é possível falar em escola democrática diante da sensível violência simbólica que o arbitrário cultural da classe dominante exerce? E da precarização e fragilidades das políticas públicas para educação, saúde, cultura e lazer? Como é possível esperar uma aceitação das desigualdades de gênero? Mais questionável que a dita rebeldia da juventude, é a espera que as/os adolescentes, ao adentrarem um

¹¹ en el proceso de su maduración descubre (el adolescente) por primera vez el mundo de lo psíquico, por primera vez su atención se dirige, en grado cada vez mayor, hacia otras personas. El mundo de las vivencias internas; (...) se revela ahora al adolescente y constituye una esfera de enorme importancia en el contenido de su pensamiento. (VIGOTSKI, 1996, p.70)

novo estado de operação com a autorregulação da memória, da emergência do pensamento conceitual, da consciência, e atrelados às formas culturais contraditórias de uma sociedade em crise, estabeleçam uma relação tranquila e estável com a atual sociedade.

Quando falamos em pensamento por conceitos ou pensamento conceitual, falamos de um conjunto complexo constituinte do pensamento que se complexifica no psiquismo na adolescência. Tal proposição é diametralmente oposta à lógica formal, nela o conceito é produto da abstração de dados da realidade que podem ser ordenados segundo a constância de suas características, só o essencial compõe o conceito. Nesse modo empirista de análise, quanto maior o número de objetos que podem ser agrupados por um mesmo conceito, mais restrito é seu conteúdo, sua descrição. Ainda nesse método, a abstração, como ato mental, retira da realidade o objeto/contexto analisado e, nesse sentido, o abstrato se contrapõe ao concreto, sendo visto, então, como conjunto de ideias que só fazem sentido no mundo do pensamento lógico, pois lá não sofrem as modificações do contexto, numa separação entre pensamento e realidade que se baseia em uma visão cartesiana. Essa interpretação, que parte da lógica formal, é criticada por Vigotski (1929/1996): os fenômenos concretos, múltiplos, perdem, um atrás do outro, seus indícios para que se forme o conceito. Porém, o que se forma realmente é a abstração seca e esqualida na qual o pensamento lógico restringe e empobrece a plenitude e variedade da vida real (p.28 – tradução nossa)¹². Então o que Vigotski está chamando de pensamento por conceitos?

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva na sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sintetizamos verbalmente essa diversidade na sua imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular. (Vigotski, 1930/1996, p.28, tradução nossa).¹³

Nesse sentido, a abstração e o conceito enriquecem a vida, possibilitam estabelecer nexos e planejar ações complexas, são o centro da imaginação de possibilidades, realizáveis ou não, que se fazem com a riqueza de detalhes que só a possibilidade de orientar o pensamento, dando-lhe características concretas e dialéticas (a síntese: a antítese e a tese), poderia proporcionar. O

¹² Los fenómenos concretos, múltiples, han de perder, uno tras otro, sus indicios para que se forme el concepto. Pero lo que se forma realmente es una abstracción seca y esqualida en la cual el pensamiento lógico restringe y empobrece la plenitud y variedad de la vida real. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.28)

¹³ El verdadero concepto es la imagen de una cosa objetiva en su complejidad. Tan sólo cuando llegamos a conocer el objeto en todos sus nexos y relaciones, tan sólo cuando sintetizamos verbalmente esa diversidad en una imagen total mediante múltiples definiciones, surge en nosotros el concepto. El concepto, según la lógica dialéctica, no incluye únicamente lo general, sino también lo singular y lo particular. (VIGOTSKI, 1930/1996, p.28).

pensamento se torna produto de uma vida interna marcada não pelo abandono das funções psíquicas anteriores, mas por sua conservação (Hegel) e superação; as funções psíquicas elementares se transformam e passam a se subordinar às funções psíquicas mediadas.

Dessa forma, entendemos a adolescência como um momento de desenvolvimento importantíssimo, no qual a/o jovem passa a ter a possibilidade de participar e de participar das relações sociais que a/o constituem. Partindo dessa perspectiva de desenvolvimento, entendemos que o processo de desenvolvimento das novas formações na idade de transição é marcado pelo cultural e pelo social o que implica em características e modos de ser e viver a crises da idade, as quais fizemos os esforço de olhar. Com essas indagações, convidamos o leitor a acompanhar nossa análise de situações escolares.

4. O COTIDIANO COMO PALCO: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA

4.1 Construção e análise de dados

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental II, com estudantes de três turmas do 9º ano. Durante o desenvolvimento da pesquisa, realizamos observações registradas em caderno de campo (apêndice I) e propusemos a realização de rodas de conversa como forma de tematizar assuntos que emergiam no cotidiano escolar e que traziam indícios e marcas de lugares de interesse coletivo, pelo encontro de vozes¹⁴ de diferentes grupos e personagens.

A escola da pesquisa tem sido parceira do GPPL/Unicamp (Grupo de Pesquisa de Pensamento e Linguagem) há vários anos, sendo o local de elaboração de diversas iniciações científicas, mestrados e doutorados (Santos 2010, Fontana 1997, Nogueira 2001). Por meio dessa longa relação, tivemos a oportunidade de entrar em contato com a coordenação pedagógica e apresentar nosso projeto de pesquisa, o que foi feito em meados de 2016. Ao adentrar o espaço escolar, fomos recebidas pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental II, que nos relatou sobre os projetos que vinham sendo desenvolvidos com os primeiros anos do ensino fundamental I e comentou que havia um vazio dessas propostas para os últimos anos do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, ela nos apontou em quais espaços acreditava que poderíamos nos inserir para colaborarmos com a diversificação de práticas pedagógicas no ensino fundamental II. A proposta inicial foi que acompanhássemos as atividades do grêmio estudantil, eleito há pouco e que vinha, desde então, buscando realizar atividades culturais na escola. Iniciamos nossas observações nas reuniões semanais do grêmio; entretanto, após três meses poucas visitas se concretizaram, pois além da curta duração dessas reuniões (trinta minutos antes das aulas da tarde), várias reuniões eram desmarcadas, enquanto outras eram esvaziadas, compostas apenas de dois integrantes. Como durante as reuniões em que pudemos participar percebemos um incômodo de duas estudantes – como se a nossa presença indicasse um controle da direção sobre suas atividades, o que não era desejado, pois aquele parecia ser um espaço em que elas e eles buscavam a máxima liberdade de decisão e organização –, resolvemos encerrar nossas observações do grêmio em novembro de 2016.

¹⁴ Voz é um conceito que Bakhtin propõe em relação a tantos outros: sentido, entonação, diálogo, tonalidade... A voz que o autor traz para a análise é aquela que carrega e transmite sentidos, que representam posições éticas e estéticas permeadas por ideologias. A “voz personalidade” comporta muitas vozes sociais, “complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p.51), que encontram e se chocam na enunciação. Nesse sentido, o dialogismo é parte intrínseca da linguagem, para Bakhtin, ser é comunicar-se dialogicamente, é por isso que a voz é carregada de contradição. A voz encontra na palavra a materialidade que carrega os sentidos semânticossociais que lhe molda a “aparência” social, e torna esse simulacro reconhecível, por meio do sentido, a voz carrega um sentido muito mais metafórico na análise de Bakhtin.

Voltamos a escola no ano seguinte, com a intenção de poder realizar observações em sala de aula. Em nova conversa com a coordenação, combinamos a participação da pesquisadora em uma reunião semanal de trabalho pedagógico com as/os professoras/res. Diante da apresentação do projeto de pesquisa às/os professoras/es no início de fevereiro de 2017, buscamos o aceite da nossa entrada nas aulas. Naquele momento, obtivemos o aceite de duas professoras, uma da disciplina de humanas – Artes – e uma da área de biológica/exatas – Ciências – que nomeamos de PI e PII, respectivamente.

As/os estudantes foram convidadas/os a participar do projeto pela pesquisadora, com o esclarecimento de dúvidas quanto aos objetivos, metodologia, benefícios e possíveis riscos; e, somente após total ciência e aprovação coletiva e individual, foi feita a assinatura do Termo De Assentimento de Livre e Esclarecido (Anexo III). Nele garantimos que em todas as etapas os participantes teriam suas identidades protegidas, em concordância com a Resolução 510/16 “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz,” (artigo VII cap. 2, p. 5). Foi garantido também o direito de recusa por parte de todos os envolvidos na pesquisa e responsáveis das/os estudantes.

Em campo, buscávamos nos aproximar de interpretações dos fluxos discursivos e de sentido. Por meio de Vigotski e Bakhtin, entendemos o estudo da palavra em funcionamento no cotidiano como lugar em que se encontram os processos de desenvolvimento interpsicológicos. A palavra na enunciação e no contexto de situação traz as pegadas e vestígios dos modos de apropriação de significados e processos de aprendizado, revelando indicadores das operações intrapsicológicas. A partir do que Smolka sintetiza, retomamos os princípios que marcam nossa interpretação do desenvolvimento enquanto instância social e cultural:

1. de que o conhecimento se constrói na dinâmica interativa;
2. de que os processos dessa construção estão situados sócio-historicamente;
3. de que os modos de conhecer a realidade emergem das/nas práticas sociais, as quais trazem embutidas e estabilizadas, mas em transformação, matrizes de significações produzidas culturalmente;
4. de que essas significações implicam, necessariamente, o discurso enquanto material semiótico comum inter e intrasubjetivo;
5. de que o conhecimento do mundo é, portanto, um conhecimento fundamentalmente social, mediado pelo outro e pela palavra, tanto quanto são os seus modos de construção; procuramos explicitar aspectos da formação social da mente, da elaboração coletiva do conhecimento, na dinâmica dos acontecimentos cotidianos no interior da escola. (SMOLKA, 1993, p.10)

Por isso, buscamos nos métodos de construção dos dados no meio escolar as possibilidades

de compreender as vozes, a produção de sentidos e atos no interior da vida cotidiana escolar. A pesquisa no cotidiano aponta para indícios como zonas privilegiadas e tira a realidade da aparente opacidade; os indivíduos constroem cenas permeadas por sentidos coletivos que fluem e tomam corpo na vida individual. Reconhecemos na observação intensa do cotidiano, com foco no jogo discursivo, o método por excelência para conhecer práticas sociais significativas.

Tais práticas possibilitam modos de interlocução entre as personagens a partir de seus papéis sociais, atrelados às normatividades políticas, várias formas de moral, de laços de fraternidade, das contradições, aderências, (re)significações. Desse modo, a escola torna-se lugar privilegiado para orientar e marcar formas de reorganizar a atividade mental por meio de múltiplos conhecimentos científicos e da partilha de um local de aprendizado e encontro, lugar para as trocas simbólicas entre jovens e desenvolvimento cultural do pensamento.

É também lugar da história não documentada, das práticas sociais construídas no cenário das salas de aula, as quais, por sua vez, se transformam em espaços de construção de individualidade e coletividades pelas/os estudantes no interior da escola. Práticas sociais por meio das quais a escola toma forma material, ganha vida; assim, a homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas: “nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos, os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (ROCKWELL & ESPELETA, 1986, p.13) e constroem os sentidos e modos de participação do ensinar/aprender.

Nesse sentido, nos empenhamos na observação intensa, na construção de saberes sobre juventudes que nos possibilitassem relações de alteridade. Buscamos inspiração no método etnográfico para as interpretações da complexidade dos fenômenos sociais e da riqueza de seu contexto peculiar no estudo de culturas diversas. Utilizamos, também, algumas de suas técnicas, a observação, a introdução da pesquisadora nas práticas culturais dos nativos, a participação da pesquisadora na vida cotidiana... (Rockwell & Ezpeleta, 1986; Geertz, 1978, Fonseca, 2004, Malinowski, 1923).

Logo que adentramos o espaço escolar e iniciamos nossas observações, procuramos anotar cada pequeno fato, cada situação. Entretanto, percebemos que a participação em todas as cenas criadas nos cenários múltiplos e atuações simultâneas, dada a multiplicidade de situações e contextos que emergem no cotidiano, não seria possível devido as limitações de tempo da elaboração de uma dissertação. Optamos, então, por em cada espaço dar atenção a acontecimentos específicos, parar ainda em campo, registrando o momento o mais próximo possível de seu acontecimento, ainda *in locus*. Terminado o registro, retornávamos a observação e interação com as/os estudantes. Assim, “por meio do caderno de campo, buscamos elaborar a descrição rica e

extensa do campo e dos “nativos” para “ao agir no tempo e espaço histórico do Outro-observado, delinear as formas que revestem a vida coletiva no meio urbano” (ECKERT e ROCHA, 2003).

Durante as observações, passamos a ficar mais próximas deste ou daquele grupo de estudantes. Na forma de diálogos, buscamos ora anotar frases com as mesmas palavras usadas pelas personagens, ora mesclar tais frases em um gênero de recriação do cotidiano próximo à crônica, isto é, contar em terceira pessoa as situações. Construindo diálogos com elas/es, as trocas entre a pesquisadora e as/os estudantes nos deram a possibilidade de significar também as *entonações expressivas*, que produzem na palavra a possibilidade do ato significativo, e para nós, o *contexto de situação*. Termo introduzido por Malinowski (1923) ao construir uma análise sobre grupos tradicionais, que conclui que a palavra só pode ter seu significado posto por meio da relação com o contexto em que é utilizada. Ou seja, cada palavra dita dentro de um conjunto de significados está sempre inserida em uma relação interpessoal e atividades humanas e, em uma dada cultura com suas práticas culturais.

Buscamos as situações significantes que dão formas e estruturam a vida e, conjuntamente, o desenvolvimento psíquico. Entendemos a palavra, no interior do enunciado, que só possui função se interpretada no *contexto de situação*, como a molécula posta em funcionamento no cotidiano. Ela constitui o sistema em que a humanidade, no fazer coletivo, produz sentido ético, moral e estético; transmite-se e recria-se no coletivo e no indivíduo. Geertz (1978) ressalta a importância da compreensão do estudo do complexo que formam o desenvolvimento psíquico humano em sua face essencialmente cultural:

Não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade. (p. 33).

Além do caderno de campo, optamos também pela proposição de Rodas de Conversas, feitas de “‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, em que as opiniões convergem ou divergem, provocando o debate e a polêmica” (MELO E CRUZ, 2014, p.33). Nas rodas, como será melhor detalhado mais adiante, a pesquisadora buscou mediar as discussões, buscando atender a critérios de estruturação da discussão que favorecessem a fala de diversos grupos na sala de aula. E por que as rodas de conversas? Enquanto espaço de fala, trocas afetivas, simbólicas e aprendizado de escuta nos é fecundo pois através delas

é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico (GATTI, 2005, p. 13).

Por meio da proposição das rodas de conversa, buscamos colocar em funcionamento algumas das nossas suspeitas que emergiram durante as observações e registros em caderno de campo, a fim de detalhar modos de significar e modos de participar de práticas sociais elaboradas pelas/os estudantes. A proposição das rodas de conversa também buscou mobilizar dados culturais específicos, focalizando o desenvolvimento cultural. Desse modo, provocar processos de desenvolvimento psicológico, pelo diálogo sobre um assunto específico, no qual o encontro de vozes participa em modos coletivos e individuais de pensamento e enunciação, em trocas contínuas entre as vozes. Vozes aqui não como vibração, emissão de som, mas a significação e o sentido sempre direcionando a algo ou a alguém, a voz é sempre social. No curso da ação, levantar os indicadores da apropriação e da emergência das funções psicológicas mediadas.

Nas Rodas, procuramos inicialmente trazer assuntos que surgiram no cotidiano e que emergiram na nossa (re)elaboração de hipóteses de compreensão do campo. Nelas buscamos aspectos fecundos às análises. Nas rodas observamos como elas/ eles constroem e reconstróem seus discursos no fluxo do debate.

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; cada palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p.113).

O que une o caderno de campo e as rodas de conversa é exatamente a possibilidade de se aproximar desse terceiro mundo de que fala Bakhtin. Construímos um conjunto de sentidos e significados partilhados que nos permitem falar sobre os personagens como autores e fazer proposições analíticas sobre suas obras. Enquanto procedimentos de construção de dados, tomamos a palavra, como unidade do pensamento e da linguagem, entendendo que a palavra no enunciado reflete/refrata/pensa/transforma/ o contexto social, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929/2014, p.99). Novamente a palavra, como ato, como fazer moral, ético e estético; como posição social, é lugar de indícios do desenvolvimento cultural.

(...) a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1952-19/2014, p.111).

Os signos (palavras) são sempre um signo do “outro” e, no processo de desenvolvimento psíquico, no interior das relações discursivas, transbordam a polifonia¹⁵ e a dialogia¹⁶, no qual “eu me projeto no outro, que também se projeta em mim. Nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de infinitos que convergem e dialogam em pé de igualdade” (BRAIT, 2005, p.194). E, em funcionamento, o signo torna-se um signo para mim, um ordenador das minhas práticas, e também um material abstrato que não implica uma assimilação completa de um significado estável da palavra, mas a circunstancialização, a decodificação (compreensão). No interior das relações sociais onde os signos emergem, a observação densa (Geertz, 1978) no interior da escola nos possibilita a análise de dinâmicas discursivas e dos indícios das operações mentais e dos processos de conceitualização.

Foram realizadas 25 observações em sala de aula (Apêndice A) e 3 rodas de conversa com oficina de Stickers (Quadro1), a partir das quais construímos um conjunto de dados e análises que passamos a apresentar em seguida.

Durante a realização das rodas, na medida em que alguns fatos foram chamando nossa atenção, procuramos fomentar um assunto específico; pedir que elas e eles explicassem uma posição, uma palavra; compreender o que estava sendo dito e porque estava sendo dito daquele modo. As três rodas de conversa foram registradas em vídeo e alguns trechos selecionados posteriormente transcritos. Assim, ao final de pesquisa dispúnhamos do registro das rodas em vídeo

¹⁵ “Bakhtin lançou a ideia de polifonia, empregando o conceito na análise da ficção dostoievskiana e sugerindo que a mesma colocava em jogo uma multiplicidade de vozes ideologicamente distintas, as quais resistiam ao discurso autoral. Bakhtin estendeu o conceito a todo gênero romance, no qual, para o filósofo da linguagem, ora se orquestram, ora se digladiam linguagens sociais que se impõem ao autor do romance como expressão da diversidade social que este quer representar na sua escrita. Assim, para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos” (PIRES, 2010, p. 66)

¹⁶ O Dicionário de Linguística da Enunciação define dialogismo como um “princípio da linguagem que pressupõe que todo o discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (2009, p. 80) Na perspectiva de Bakhtin a alteridade e o dialogismo estão articulados pois o outro é imprescindível para sua constituição, “Em Bakhtin, o princípio do dialogismo se apresenta a partir da premissa da constituição do eu pelo outro” (FLORES, 2009, p. 163). A dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: “na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]”, “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.

e das observações no diário de campo. A seleção do material a ser analisado foi feita através da leitura deste conjunto de dados registrados, buscando evidenciar, na materialidade linguística, a emergência de momentos de transformações nos discursos coletivos e individuais. Portanto, para efeitos deste trabalho, selecionamos e analisamos trechos transcritos das rodas e observações do diário de campo, destacando os processos de produção de sentidos e indícios do processo de desenvolvimento cultural dos jovens no contexto das relações escolares cotidianas, considerando as contribuições da perspectiva histórico-cultural, especialmente de Vigotski e Bakhtin.

4.2. Caracterização socioeconômica do local e população que compõe a pesquisa

Apresentamos as características do local da pesquisa. Situada na região periférica do município de Campinas, interior do Estado de São Paulo (figura 4), a escola possui Ciclos I e II no período da manhã, e Ciclos III e IV no período da tarde, além do ensino de EJA no noturno. Cada turma é formada por aproximadamente 25 alunas/os.

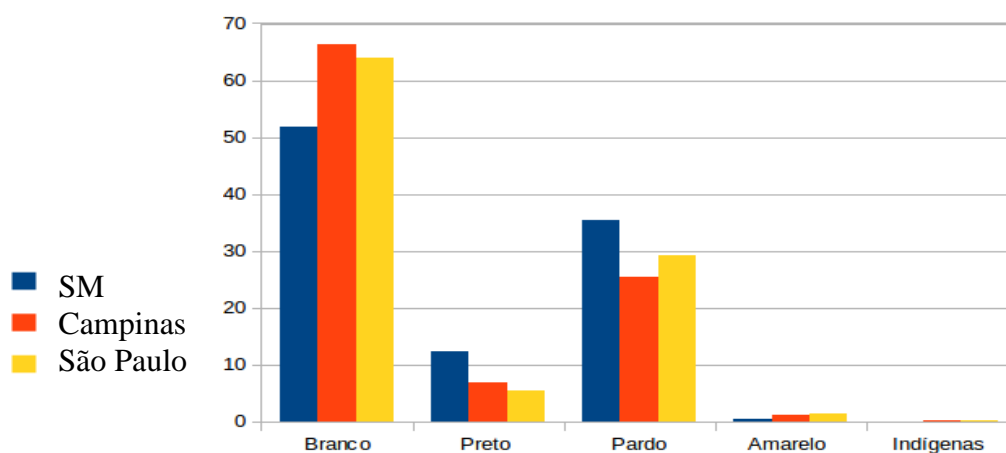
Quanto aos parâmetros educacionais, destacamos o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB)¹⁷. Os anos iniciais do ensino básico, em 2015, passaram a meta do Ciclo I (1º, 2º e 3º anos), e o II (4º e 5º anos) chegou a nota de 6,3, quando a meta se colocava em 6 para o município. Entretanto, se observamos, na mesma avaliação, as notas para o ciclo III (4º e 5º anos) e ciclo IV (6º, 7º, 8º e 9º), constataremos que elas caem de modo crítico (figura 1).

¹⁷ O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

A média do município para os anos finais foi 4,7 e, na escola de realização da pesquisa, 4,8. Fica evidente que há problemas no processo formativo da educação básica na passagem dos anos iniciais aos finais do ensino fundamental. Ainda segundo o IDEB, somente 32% dos alunos demonstraram domínio do conteúdo considerado adequado para a sua idade/série/ciclo na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede pública de ensino no município de Campinas, o que está um pouco abaixo dos resultados do Estado de São Paulo, 33%, e acima da média nacional, que é de 30%. Entretanto, mesmo havendo um desempenho que não é tão distinto em relação aos dados mais amplos do ensino/aprendizado no Brasil, devemos lembrar que nossos índices educacionais são extremamente baixos se compararmos aos de outros países.

Observamos também outras discrepâncias que saltam quando fazemos o recorte para o sistema educacional na região/bairro. A proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo na região do bairro estudado é de 66,48%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 46,14% (PNUD, Ipea e FJP, 2010). Tais dados são reflexo e se refletem sobre a renda dessa população: segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano, a renda per capita média da região, em 2010, é de R\$ 627,28; enquanto no município Campinas é de R\$ 1.390,83 e, na região metropolitana de Campinas, de R\$ 1.148,94. Tais estatísticas podem ser cruzadas com dados étnico raciais historicamente inseparáveis quando se busca entender processos da reprodução das desigualdades.

Figura 2. Comparação da distribuição populacional por Cor/Raça entre o Bairro MS, a cidade de Campinas e o estado de São Paulo.



Fonte: IBGE - Censo Demográfico de 2010 - IBGE e CSPA - Deplan / Seplan.

Dessa forma, entendemos que o bairro e a escola carregam pesos históricos raciais e geográficos devido a diferentes processos de expulsão/atração de conjuntos populacionais que impactam os índices educacionais e de renda, tais como: locais de trabalho, representações sociais dos moradores, escolas (modos de ensinar/aprender, representação de estudante e professor), recursos sociais distribuídos de modo desigual.

Diante destas condições concretas, perguntamos: Como elas impactam as significações sociais, sentidos e discursos em fluxo no cotidiano escolar? Faremos tal discussão no próximo capítulo.

5. LANÇANDO OS DADOS NA RODA

5.1. Primeiros passos no cosmos escolar

Ao longo dos meses que passamos na escola, foi possível observar práticas didáticas, relações de ensino e de amizade bem distintas entre as professoras e as/os estudantes. Fazemos abaixo uma pequena descrição dessas práticas.

A professora I (PI), ao chegar à sala de aula, passa qual o conteúdo será estudado na lousa; pede que algum estudante distribua os livros didáticos; faz uma explicação entre muita conversa das/os estudantes, que a atrapalham a continuar; faz inúmeros pedidos para que prestem atenção e parem de conversar, sempre em um tom de voz baixo que só se altera em momentos de muita tensão, os quais são mais raros. Observamos que todo o percurso da explicação da atividade ou do conteúdo é realizado, de modo geral, sem que as/os estudantes alterem o que estavam fazendo desde o início da aula. Já próximo ao meio da aula é que elas/es, de fato, começam a se organizar em direção à atividade proposta. A professora anda pela sala e vai comunicando aos estudantes que há atividade para ser feita, elas/es começam lentamente a abrir o livro, olhar o que é pedido, perguntam novamente a professora o que é para fazer. O período segue com certa apatia das/os estudantes em relação aos conteúdos e também em relação à professora, o que movimenta a sala são as demandas internas aos grupos de amigas/os. Do mesmo modo, a professora parece distante deles e delas. Muito calada, com um ar cansado e pensativa, observa com atenção as/os estudantes em suas conversas e brincadeiras, porém, quase sempre, sem um envolvimento direto. Poucas vezes presenciamos situações de confronto entre ela e as/os estudantes: quando chama a atenção de algum estudante e este não a obedece ou se coloca contra seu pedido, sua tendência é a de não insistir ou tomar outras medidas mais severas. Assim, normalmente a aula segue e a situação adormece.

A professora II (PII) entra em sala e rapidamente se dirige aos estudantes. Pergunta-lhes se fizeram as atividades da aula anterior, dá vistos nos cadernos e faz a correção na lousa ou passa algum conteúdo novo. Ativamente caminha entre carteiras, chamando a atenção de estudantes que estejam falando muito; se acha necessário pede que separem as carteiras, lembra-os do mapa de sala. Ao fazer a explicação, a maioria das/os estudantes presta atenção de alguma forma; porém, há uma certa apatia, vários rostos ficam com expressões de dúvida ou mesmo não esboçam alguma reação responsiva¹⁸ direta de entendimento do conteúdo. A professora percebe, provocando-os, pergunta o que não estão entendendo, um/a ou outra/o faz alguma pergunta. Ela passa exercícios e

18 “o ouvinte ao perceber, compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda prepara-se para usá-lo, etc.; ... Toda a compreensão da fala viva, é de natureza ativamente responsiva ... toda compreensão é prenhe de resposta: o ouvinte se torna falante” (BAKTHIN, 1952-1953/2016, p.25).

as estudantes vão se reorganizando entre pedir sua ajuda e/ou pedir ajuda a um/a colega, mas várias/os estudantes copiam um dos outros. Percebemos que todas/os tentam em algum momento fazer as atividades, olham para a lousa, para o caderno, rabiscam uma primeira tentativa, mas é comum que uma parte das/os estudantes desista e tente conseguir alguém de quem copiar. É uma professora que mantém uma relação de respeito e amizade com todas/os, repartindo histórias pessoais e ouvindo algumas histórias também. É sempre muito solícita, sorridente e animada em atendê-los, mantendo-se boa parte da aula caminhando entre as/os estudantes. Ao se deparar com situações mais conflituosas, tende a resolver a questão em sala e de modo mais energético que P1. Demonstra indignação com a falta de atenção e com as situações de conflito. Somente se a situação prossegue ou se torna mais tensa pede a presença da coordenação pedagógica.

No período de fevereiro a junho de 2017, realizamos observações durante as aulas das duas professoras (anexo I), e três rodas de conversa com as três turmas do ensino fundamental do 9º ano da escola, estas compostas por, em média 25-27 estudantes matriculados (informações detalhadas no quadro abaixo).

Quadro 1. Rodas de conversa realizadas em Maio/2017 junto a estudantes de uma escola municipal de Campinas/SP como atividade de construção de dados de pesquisa.

| Atividade | Data | Turma | Duração da gravação em vídeo | Nº de participantes | Roteiro |
|------------------|-------|-------|------------------------------|---------------------|---|
| Roda de Conversa | 08/05 | I | 00:57:77 | 17 estudantes | - Apresentação da proposta às estudantes; - Organização da sala em “roda”; - Perguntas desencadeadoras: Vocês acham que os pais de vocês veem a escola como vocês? As estudantes organizaram a roda no fundo da sala, o que dificultou a gravação do áudio, parece-nos que por ter sido a segunda roda de conversa organizada na escola as/os estudantes já sabiam o que aconteceria. Nesse sentido, organizaram a sala rapidamente e foram mais receptivos a atividade. |
| Roda de Conversa | 08/05 | II | 00:36:03 | 15 estudantes | - Apresentação da proposta às estudantes; - Organização da sala em “roda”; - Perguntas desencadeadora: Vocês acham que os pais de vocês veem a escola como vocês? Foi nossa terceira roda de conversa, as estudantes organizaram a sala rápido. Observamos que, diferente das outras rodas, essa flutuou entre muitas brincadeiras em que |

| | | | | | |
|------------------|-------|-----|----------|---------------|---|
| | | | | | uns zoavam as respostas dos outros, principalmente quando a resposta de algum/a colega flutuava em modelos padrões “meu pai diz que preciso estudar para ser alguém na vida”, por exemplo. |
| Roda de Conversa | 05/05 | III | 00:43:00 | 18 estudantes | <p>Apresentação da proposta às estudantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da sala em “roda”; - Pergunta desencadeadora: Vocês acham que os pais de vocês veem a escola como vocês? <p>Foi nossa primeira roda de conversa, a sala apresentou bastante resistência a organização em roda. Assim, aceitamos realizar a atividade com uma pequena roda central e várias outras estudantes em seus grupos de amigos. Nesse sentido, algumas vezes elas e eles participaram, prestavam atenção e esboçavam sinais (faciais e sonoros) de concordância ou discordância com o que estava sendo dito pelos seus colegas de turma.</p> |

Fonte: elaboração própria

Nas observações e nas rodas de conversa, observamos que as turmas são muito distintas entre si, uma vez que as interações entre elas/es emergem de modos diferentes da coletividade, criando espaços e possibilidade de diálogos. Ao mesmo tempo, percebemos que os temas nos discursos coincidem: música, paqueras e “crushes”¹⁹, namoro, bebidas alcoólicas, festas, futebol, filmes, novelas, brigas entre elas/es e professor/as, relacionamentos familiares e o começo da vida profissional. As distintas formas de se relacionar entre as/os estudantes e as coincidências temáticas e as informações das diferentes salas nos permitem problematizar o processo de desenvolvimento cultural. Ao mesmo tempo em que cada um é única/o, é, também, personagem em um fazer coletivo, compartilhando vivências. Esse fazer coletivo produz conjuntos significativos sobre quem são esses estudantes em relação a cultura escolar, como destacamos abaixo:

Primeiro dia de observação: PI, ao conduzir a pesquisadora à sala da primeira turma, descreveu-a como difícil, agitada, pouco produtiva e com vários desinteressados. Ao fim dessa aula, acompanhei-a à segunda sala enquanto ela já fazia uma comparação com a

¹⁹ “Crush” é um termo em inglês que ganhou as redes sociais e tem sido usado para descrever alguém que desperta interesse afetivo-amoroso e/ou sexual em quem o denomina assim. O “crush” pode ser alguém próximo ou mesmo alguma personagem fictícia e distante do falante (personagens de livros, filmes, novelas; as/os personalidades da política, atores e atrizes...). Pode tanto representar uma potencialidade, alguém que realmente se pretende flertar, ou mesmo uma forma de admiração platônica em relação a personalidade do indivíduo, conferindo-lhe um poder de grupo, um reconhecido status de grupo. Para mais informações, indicamos o artigo de Rocha (2017) “Do amor platônico ao crush”, publicado na *Revista Outra Margem*.

terceira sala, a qual, segundo ela, *também não é muito produtiva*, e afirmava que apenas a segunda me garantiria uma observação mais qualitativa: os alunos são participativos, não falam alto, prestam atenção e fazem as atividades (Caderno de campo, 2017)

Durante a primeira semana de observação das aulas, no início do ano letivo, as/os estudantes tinham liberdade para escolher onde sentar, o que gerava uma organização espacial da sala irregular, com lugares onde elas/eles se juntavam em grupos, com as carteiras grudadas umas nas outras formando ilhas. Acreditando que essa proximidade entre as estudantes é um problema e uma das causas da indisciplina, e buscando provavelmente, interferir nas relações para produzir espaços mais parecidos ao encontrado da sala II, as/os professores, em reunião com a coordenação, fizeram algumas opções pedagógicas, decidiram: eleger um professor/a representante da sala e colocá-lo/a como responsável por fazer um mapa de sala para reorganizar os lugares onde cada estudante deveria sentar, de modo que inibisse comportamentos que atrapalhassem a aula – a interação entre as estudantes – e eleger dois estudantes representantes, sendo que somente representantes eleitos poderiam fazer parte da nova gestão do grêmio estudantil. Para nós, tais medidas parecem indicar que construir um meio propício para o ensino significa observar onde estão os laços emocionais e afetivos que constroem os grupos e então separá-los em linha com fileiras bem definidas com o intuito de auxiliar no controle visual da sala e do comportamento desviantes. Nos primeiros dias, os alunos das três salas sentaram de acordo com o mapa; entretanto, em menos de duas semanas, elas e eles voltaram a reorganizar a sala de acordo com suas relações afetivas. No período de transição entre as diferentes formas de organização das salas, passamos a vivenciar com elas/es todas os dias o processo de resistência ao instrumento escolar: no início da aula, as/os estudantes sentavam-se de acordo com suas vontades; diante da pressão das/os professores, reclamaram de ter que mudar, tentam discutir a situação e/ou fazer negociações. O “mapa” constituiu-se, na relação com as/os estudantes, um elemento diário de briga e imposição: as estudantes gritavam alguma informação ou história para o/amiga do outro lado da sala e levantavam constantemente; ao mesmo tempo, outros laços iam surgindo entre as novas possibilidades de aproximação com colegas. Devido à resistência das/dos estudantes, o instrumento passou a ser ressignificado na relação social. Percebemos que para PI o mapa não se efetivou, e para PII se tornou produto de acordo: se ela conseguisse dar a aula, todos sentariam onde desejassem, caso contrário, ela exigiria a reorganização da sala segundo o mapa. Entretanto, trata-se de um acordo que não nega a autoridade pedagógica, mas na queda de braço diária garante as/os estudantes pequenos ganhos, já que na escola elas/es não possuem o reconhecimento escolar para colocar em discussão oficialmente os instrumentos e métodos pedagógicos.

Queremos apresentar um pouco melhor quem são as/os estudantes que aparecerão com maior destaque na próxima sessão deste trabalho, como autores e atores das situações que analisaremos:

Quadro 2. Caracterização das/dos estudantes com maior destaque nas análises²⁰

| Abreviação | Sala | Algumas características das/dos estudantes |
|------------|----------|---|
| ALA | Sala III | É um estudante negro*, magro, alto, senta-se no fundo da sala, junto com um grupo maior de estudantes. Conversa com quase todas/os estudantes da sua sala, de forma que transita muito entre os grupos; fala bastante, quando há situações que mobilizam todas/os as/os estudantes ele sempre fará alguma fala em voz alta, fazendo brincadeiras e zoeiras com outras/os estudantes. Joga futebol, conversa muito sobre o assunto. Em relação às meninas, apresenta um comportamento de cortejo ou paquera. Aproxima-se das meninas abraçando-as, faz brincadeiras, algumas que remetem à autoestima (falar que certa menina é gorda, é magrela, falar que a calça ou a blusa não é roupa de vir a escola). Em relação ao estudo, nas aulas que observamos percebemos em relação a PI ele acaba não fazendo as atividade, quando faz cópia de algum amigo/a. Nas aulas de PII tem uma tendência maior a tentar fazer a atividade, ainda que em alguns dias converse muito e copie as respostas de alguém nos últimos minutos da aula. |
| LID | Sala III | É uma estudante negra, magra, de estatura baixa. Senta-se na sala de aula ao lado das janelas, próximo ao fundo da sala, às vezes no meio da fileira. É falante e risonha, e por ter uma risada incomum quando ri todos riem também, fala alto, tem uma relação muito boa com todas/os as/os estudantes de sua sala. Ela opina em todos os assuntos coletivo na sala de aula, principalmente quando são assunto do grupo, como decidir a estampa da camiseta da turma (veja em anexo uma discussão muito interessante que a estudante teve com a turma sobre o que é democracia na decisão da famigerada camiseta). Observamos que ela é vista pelos demais como uma estudante com pouca capacidade intelectual para a aprendizagem, pelo menos em Ciências. Ninguém tem paciência para explicar melhor algum assunto a ela, que também parece duvidar de si mesma. Em situação em que a pesquisadora buscou ajudá-la, ela pareceu entrar em um estado de bloqueio, como pressupondo que a pergunta era difícil, balbuciava a resposta certa, olhava com desconfiança para o papel e com acanhamento para a pesquisadora, acabava por dizer que não sabia ou dando uma resposta incorreta; as/os estudantes que observavam a situação tinham um ar de descrença na possibilidade dela acertar a resposta e riam, fazendo pedidos para que a pesquisadora desistisse de ajuda-la. Por ela ser uma menina muito contente e animada, é como se essas características a envelopassem com a aparência de uma pessoa boba, estereótipo que percebemos ser endossado pelas estudantes de sua sala. |
| MAR | Sala III | Uma estudante que pode ser considerada socialmente como branca, magra. |

²⁰ Em nossas descrições, utilizamos a denominação “negro” para todas as estudantes não brancas, não asiáticas ou de características indígenas, e que carregam características “afrodiaspóricas” como cabelo cacheado ou crespo, pele em tons variados de marrom, dentre outras características físicas, pois entendemos que as denominações pardo e moreno advêm da condição ideológica política e social de branqueamento da população negra e do mito da democracia racial brasileira na qual a miscigenação diminui e/ou é demonstração das relações não conflituosas de raça no Brasil.

| | | |
|------|---------|---|
| | | <p>Estatura mediana, ela tem o cabelo liso, volumoso, pouco acima dos ombros, descolorido com um tom loiro. Destaca-se das demais meninas quanto ao modo de se vestir, pois geralmente as demais meninas utilizam jeans com rasgos, lisos ou escuros em modelos slim ou skinny, sapatilhas, sandálias ou tênis, a camiseta do uniforme em um modelo pequeno e justa ao corpo. Diferentemente, MAR usa calças com desbotados, costuras e recortes mais irregulares, às vezes mais largas; botina preta com cadarços largos; camiseta também larga. Ela tem uma forma de falar que a aproxima mais dos meninos do que das meninas. É agitada, anda pela sala, fala com todo mundo, tem um estilo de caminhar “largado”, senta na cadeira com as pernas abertas. Durante as aulas, faz diversas falas para se contrapor à professora e aos outros estudantes (veja no anexo uma discussão entre a professora e ela sobre “mérito”). Ela falta bastante às aulas e, quando está, quase não realiza as atividades: conversa, canta alto e desenha, parece gostar muito de provocar debates transita entre grupos de meninas e meninos, porém não é uma participante fixa de nenhum grupo, sentando-se sozinha.</p> |
| LUC | Sala II | <p>Menino, negro, magro. Senta-se no fundo da sala, é amigo de RIC e conversa bastante durante a aula. Sempre está nas rodas de brincadeiras, porém não é comum que seja um protagonista delas, comumente é alvo de brincadeiras dos seus amigos. Não é tão falante ou extrovertido quanto seus amigos, sendo alguém que participa do coro das situações.</p> |
| GIL | Sala II | <p>Amigo de RIC e LUC, negro, alto e magro, também se senta ao fundo da sala. É autor de várias brincadeiras coletivas, porém sempre com um ar mais sério: as introduz e seus amigos as continuam; parece-nos um líder do fundão, diz o que é engraçado o que não é, aprovando e desaprovando brincadeiras elaboradas no grupo.</p> |
| RIC | Sala II | <p>Menino, negro, amigo de LUC. Senta-se no fundo da sala de aula, é extremamente falante, canta, dança, faz piadas coletivas, está sempre brincando com algo ou alguém. O estudante tende a copiar as respostas dos demais nas atividades em sala de aula.</p> |
| LUA | Sala I | <p>Menina, negra, magra. Conversa bastante em sala de aula, senta-se algumas vezes na segunda fileira e outras na terceira, em carteiras diversas. Copia o que a professora passa na lousa, tenta fazer, mas desiste ou acaba se distraindo nas conversas com suas amigas. É uma menina muito animada, fala sobre muitos assuntos, apresenta posições firmes e faz argumentações sobre vários assuntos como religião, liberdade, amizades, política. Não é tão eufórica quanto algumas meninas de sua idade, não sai falando rapidamente sobre os assuntos, ouve e em seguida faz sua argumentação com calma. (veja em anexo conversa de LUA com VIC sobre novela e região). Aparentemente tem uma ótima relação com a família, baseada em diálogos sobre vários assuntos, e isso se reflete nessa forma de se relacionar, sempre cita argumentos de sua mãe sobre vários assuntos.</p> |
| VIC | Sala I | <p>Menina, branca, magra. Muito falante, canta muito na sala de aula, senta-se próximo à porta da sala, mas circula muito: conversa com praticamente todas as meninas da sala, dança, ri, quase não realiza as atividades. É evangélica, o que parece ser algo importante para ela, pois sempre está destacando nas conversas algo que cai para o campo da religião, ao mesmo tempo que mostra para suas amigas as danças e músicas que tocam na igreja. É muito simpática e curiosa, fazendo questão de saber o que a pesquisadora estava escrevendo em seu caderno de campo, pedia para lê-lo e faz-lhe perguntas sobre sua pesquisa. Tem uma ótima relação com todos na sala de aula.</p> |
| ADRI | Sala II | <p>Uma menina branca, gorda, com várias tatuagens. Repetiu pelo menos dois</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>anos, relatou que não desistiu da escola porque quer conseguir um bom emprego no futuro, fazer um curso técnico. Ela possuiu um ar mais sério; em conversa com a pesquisadora falou de morar sozinha e começar a trabalhar logo. Conversa bastante, tenta fazer as atividades, às vezes não consegue e acaba copiando. Dentre suas amigas é a que mais tenta manter o foco para, pelo menos, copiar todas as atividades e conteúdo passados em aula. Tem um grupo de amigas fixo, com quem conversa principalmente sobre namoro, até porque namora há vários anos, e nesse sentido fala muito sobre os lugares que vai junto com o namorado, assim como sobre roupas, música, bares e festas. Parece não se importar muito com o que está acontecendo na sala de aula, não participando de nenhuma discussão coletiva.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaboração própria.

5.2. Interação e participação das/os jovens nas práticas culturais na escola: análise das dinâmicas discursivas

A partir desse momento, passamos à análise dos trechos selecionados a fim de destacar os processos de desenvolvimento cultural apreensíveis na dinâmica das interações discursivas. As análises serão apresentadas a partir de algumas situações registradas em campo, com base nas quais problematizamos os seguintes temas: a brincadeira no contexto escolar, a forma como as/os jovens disputam os sentidos de determinadas palavras e as posições sociais, explicitando aspectos dos processos de conceitualização e do desenvolvimento cultural.

5.2.1. “Respeito é pra quem têm” - Sala II

A aula começa com os estudantes agitados. PII pergunta o que está acontecendo, estes explicam que houve um desentendimento com a professora da aula anterior: falam para a PII que a professora de matemática (PIII) chamou um estudante de malandro. Ele conta o que respondeu:

1. LUC: — *Se é o que pensava então ela ia ver só quem é o malandro!*
2. PII: — *Aí você confirma o que ela disse!*

Em seguida as/os estudantes contam que o estudante foi pedir desculpas para PIII, e tentou dar um beijo nela, e ela se afastou (várias/os estudantes riem com ar de deboche). Um estudante diz:

3. GIL: — *Mas também, ele foi ser idiota de pedir desculpas para aquela piranha!*

PII faz cara de reprovação, balança a cabeça, olha para a pesquisadora com um ar de cumplicidade e apoio, dizendo em seguida:

4. PII: — *Ai gente, não falem assim, ela é uma senhora!*

Vários estudantes replicam a palavra senhora com um ar de negação e indignação

Vários estudantes: — *Senhora?! Senhora...!!!*

Ao fundo da sala, próximo à pesquisadora, um grupo de meninas indagam entre si:

5 ADRI: — *Senhora? Aquela mulher?! Senhora é a minha mãe!*

Segue-se um debate entre as três estudantes sobre as situações em que elas utilizam o termo senhora.

6. CAR: — *Minha mãe não gosta que eu chame ela de senhora...*

(Caderno de Campo, 2017)

Faremos a discussão da disputa dos sentidos do termo *senhora*. Na situação apresentada, o termo é repetido e reiterado. Contudo, como propõe Bakhtin (1952-1953/2016), nem sempre de forma idêntica: em cada troca de locutores, em cada nova colocação, valores sociais contraditórios se confrontam no terreno das ideologias cotidianas. Na situação, reconhecemos haver entre as/os estudantes e PII uma boa relação de troca, confiança e respeito; de tal forma que as contraposições de PII, ainda que amistosas – pois esta não lhes nega o papel de interlocutores diretos com PIII e/ou critica a posição de se contrapor a ela – ainda assim, PII não podem abrir mão da posição de pedir que as estudantes abrandem as expressões usadas, tendo como principal argumento a significação estabilizada das noções de autoridade e respeito com a evocação do termo *senhora*.

No enunciado de PII, *senhora* parece evocar uma posição/condição social, impõe um modo de tratamento: PII: *Ai gente, não falem assim, ela é uma senhora*. Na situação, entendemos que para PII “senhora” faz referência à idade da professora (pessoa de meia idade), e também à idade das/os estudantes que, por serem mais jovens, não poderiam se contrapor a uma professora ou reagir de modo a equiparar sua forma ou força de entonação a de uma pessoa mais velha. Desse modo, trazemos elementos abstratos do termo *senhora* na sua forma convencionalizada, ou seja, a palavra dicionarizada, com intuito de comparar e distinguir os usos na cena em análise:

Senhora:

Substantivo feminino;

1. Tratamento cortês, dispensado a uma mulher casada e, em geral, a qualquer mulher de certa condição social, com alguma idade ou idosa;
 2. Mulher casada em relação ao seu esposo; esposa.
 3. Aquela que é dona de alguma coisa; proprietária.
 4. Mulher poderosa, que exerce sua influência e poder.
- Proprietária da casa; patroa.

O termo *senhora* ocupa lugar semântico de destaque na situação. Sua utilização por PII remete às formas mais estabilizadas socialmente do significado da palavra. Como no dicionário, entendemos que seu enunciado traz a necessidade de um “1. Tratamento cortês, dispensado a uma mulher casada e, em geral, a qualquer mulher de certa condição social, com alguma idade ou idosa”.

Contudo, no emprego das/os estudantes, *senhora* refere-se à vivência com a professora e às adaptações dos sentidos dentro dela. Então, os sentidos das palavras são (re)dimensionados nas/pelas relações: — *Minha mãe não gosta que eu chame ela de senhora*. Significa uma palavra relacionado a uma pessoa que possui o “estatuto” de respeitável, mas sem necessariamente necessitar da palavra “senhora” como signo de respeito— minha mãe eu respeito, mas não preciso a chamar de senhora. Na relação com PII, vemos também um lugar de respeito, praticado até mesmo na situação em análise, em que ela adapta o gênero discursivo pedagógico usando uma entonação de convite à reflexão ao indagá-los sobre o modo de se dirigir a PIII. Ao mesmo tempo, as/os estudantes trazem um sentido mais estabilizado, referindo-se a alguém que cuidou delas/es: a mãe, a avó — *Senhora? Aquela mulher?! Senhora é a minha mãe!* Entendemos que, provavelmente, em uma situação cotidiana uma mulher mais velha será chamada pelas/os estudantes de *senhora*, entretanto, as relações redimensionam os significados e produzem sentidos: de categoria compulsória relacionada ao papel social para uma categoria relativa. O termo *senhora* é apresentado como uma construção tensa entre respeito e autoridade. E, como é comum nas relações nas comunidades periféricas, conforme destaca Fonseca (2004) em sua análise das relações sociais na Vila do Cachorro Sentado,

(...) a noção de respeito aparecia quase sempre na forma de um verbo transitivo, para descrever o modo de agir de uma pessoa em relação a outra. Essa relação raramente era entre iguais; em 90% dos casos, o sujeito do verbo era alguém superior ao objeto, e “respeitar” o inferior significava aceitar não tirar proveito dessa superioridade. (p.34)

A partir dos significados apresentados pelo dicionário “(3) Aquela que é dona de alguma coisa; proprietária; e (4) Mulher poderosa, que exerce sua influência e poder. Proprietária da casa; patroa.”, destacamos os sentidos relacionados a poder e propriedade como significantes para a utilização de *senhora*. Nas nossas observações, assim como nas análises de Fonseca (2004), podemos perceber uma aproximação com esses mesmos signos. *Respeito* remete à relação entre

desiguais (superiores e inferiores economicamente); entretanto, a utilização do signo no cotidiano é invertida em relação à definição do dicionário: não são os pobres somente que devem respeitar os ricos ou poderosos (devido ao poder evocado pela propriedade – condição econômica e capital social), mas os poderosos que devem não abusar de sua posição, porquanto, nas relações sociais no interior das comunidades, o social também produz um poder. Ou seja, os lugares de poder são invertidos sob a possibilidade de sofrer sanções coletivas²¹. O social produz um poder exercido por todas/os.

Vemos aqui que “na linguagem falada caminhamos do elemento mais estável e constante do sentido, de sua zona mais constante, isto é, da zona do significado da palavra, para as zonas mais fluidas, para seu sentido conjunto” (VIGOTSKI, 1934/2009, p.467). Quais são os elementos estáveis que medeiam o diálogo apresentado? Na fala da professora, observamos o uso do sentido de posição social/função social aliado aos significados de respeito, assim como aparece no item (1) do dicionário. Para os estudantes, *senhora* remete a um conjunto de formas de relação social aliadas à noção de respeito e poder, *senhora* significa se portar na relação também sendo respeitosa com os demais.

Entendemos a posição das/dos estudantes de negar o status de *senhora* para a PIII como uma forma de recusa pautada na quebra de uma regra social. Uma vez que PIII utiliza de uma autoridade pedagógica tradicional, entendida no cotidiano como um abuso de poder/autoridade (superioridade), ela é desqualificada pelos estudantes, que se negam a usar um símbolo social de reconhecimento – *Senhora* –, e, efetivamente, a desrespeitam usando um termo sexista – *piranha*.

Na discussão do uso do termo “senhora”, observamos a flexibilidade e variedade dos signos, ou seja, como a polissemia na situação permite ao termo significados diversos. Ela é articulada inseparavelmente da polifonia, que veicula tonalidades e cuja utilização não remete a palavra como sinal estável da língua, na forma semântica “dura”, relativa às normas. Ao contrário, como forma movimentada pelos locutores que nela introduzem a vivacidade dos significados da palavra, das normas culturais, sempre em tensão na luta do sentido da palavra, no reconhecimento coletivo da palavra como uma ordem, da palavra como uma posição social. Vemos a “subversão do gênero de discurso (escolar) produzindo os efeitos de afronta e ironia, algo que desregula as imagens e posições sociais – convencionalizadas, historicamente estabilizadas – de professor e aluno” (SMOLKA, 2006, p.111).

²¹ Fonseca (2004) compara duas potências importantes para a coesão do tecido social na Vila, os maconheiros e os dirigentes da vila “Render homenagem aos maconheiros é um jogo mais sutil. Para elucidar esse aspecto do código social, ser-nos-ia útil comparar duas famílias que, apesar do mesmo status “assalariado” de seus chefes, mantêm relações completamente diferentes com o grupo de maconheiros. Seu Jorge, acompanhado pela mulher, foi atacado em pleno dia por um bando de jovens que sabiam que ele estava com o salário da semana. Isso foi apenas um episódio no assédio crônico que sua família enfrentava. Seu Elpídio, ao contrário, pode chegar bêbado às duas horas da manhã, com seu salário da semana praticamente caindo do bolso, e ninguém toca nele. (p. 38-39)

5.2.2 “Dona, cê é hétera?” – Sala III

Começo de aula da professora II: ela entra, cumprimenta as/os estudantes e rapidamente começa a passar na lousa uma correção de atividade proposta na aula da semana anterior. As/os estudantes copiam, mas praticamente todas/os conversam e usam o celular individualmente ou em grupo. Nesse momento, a pesquisadora se detém em MAR, que anda pela sala de aula chupando um pirulito, passeia e conversa com várias estudantes, andando pela sala jogando os cabelos e rebolando de modo exagerado, o que parece chamar a atenção, pois todos próximos a ela comentam, riem e a observam enquanto copiam a atividade da lousa (Caderno de campo, 2017).

8. LID: — *MAR você cortou o cabelo, né?!*

9. MAR: — *Cortei, eu queria ter raspado, mas minha mãe não deixou, ele tá feio e seco;* Ela mexe nos cabelos, passa a mão e os levanta-os. Abre a mochila, começa a penteá-los de modo rápido, reparte-os ao meio e depois joga-os de lado. Os meninos sentados próximos a olham, chacoalham a cabeça num sinal negativo, cochicham e riem.

Alguns segundos depois, outra menina conversa com MAR. Estando sentada no seu lugar, fala alto de modo que todos que estão a sua volta ouvem:

10. LID: — *A MAR gosta de meninas!*

Várias/os estudantes riem e cochicham entre si.

11. MAR: — *Gosto sim, já peguei várias.*

12. LID: — *Ai credo!*

13. MAR: — *Você já até brincou de namoradinha comigo!*

14. LID: — *Mas brincar é diferente de fazer de verdade.*

Nesse momento dá uma olhada rápida para a pesquisadora e continua:

(...) *eu não tenho nada contra, só acho que não é certo.*

15. LUI pergunta para a pesquisadora: — *Dona cê é hétera?*

16. Pesquisadora: — *Sou sim.*

Perguntam para a professora:

17. VAL: — *Você é hétera?*

PII, que havia parado de passar lições na lousa e começado a observar melhor a conversa havia poucos segundos, diz:

18. PII: — *Sou casada gente!!!* (com ar de indignação e de obviedade pela resposta, em seguida a professora ergue a mão e mostra a aliança).

19. MAR: — *não tem nada a ver ser casada...*

Um estudante observa que a pesquisadora está anotando, a olha por alguns segundos, fica com um ar pensativo e atento, vem em sua direção, senta atrás dela e diz:

19. ALA: — *Lá onde você estuda têm muita gente assim, né?*

20. Pesquisadora: — *Assim como?*

21. ALA: — *Gay, lésbica, essas coisas...*

22. Pesquisadora: — *Sim, lá têm vários casais e pessoas que são LGBT, acho que lá é bem comum sim.*

23. ALA: — *E lá vocês chamam isso que a gente tá fazendo.... hummm... machismo!*

24. Pesquisadora: — *Acho que sim, pois todas as pessoas têm o direito de escolher o que querem ser, e com quem se relacionar. Lá a gente chama sim de homofobia, lesbofobia...*

Há uma breve pausa, estudante parece pensativo.

25. ALA: — *Mas na minha idade você não pensava como a gente?*

26. Pesquisadora: — *Acho que sim, mas na minha época não havia tanta discussão como hoje. Hoje têm novelas, comerciais na TV, até bandas que são lgbs e que vocês conhecem.*

27. ALA: — *É mesmo, hoje tem. (sorri e sai).*

(Fonte: Caderno de campo, 2017)

O estudante ALA, ao observar a pesquisadora, decide iniciar um diálogo: —*Lá onde você estuda têm muita gente assim, né?* O pensamento do estudante formula uma pergunta fechada, ou seja, poderia ter sido respondida com um sim ou não. Além disso, trata-se de uma pergunta que presume a afirmativa na resposta, ou seja, o estudante se dirige à pesquisadora de modo a confirmar informações sobre seus modos de interpretação diante da situação; ao mesmo tempo obtém informações sobre um “outros”. Destacamos a “simultaneidade” da constituição dos fenômenos em termos bakhtinianos, evidenciando as trocas de papéis. Quem está observando e quem está sendo observado?

Na situação apresentada, o advérbio de lugar “lá” da fala de ALA acrescenta ao verbo estudar uma circunstância de lugar, demonstra a importância da sensação/conhecimento de distância (Geográfica? Econômica? Étnica/racial?) que a universidade pública possui em relação a escola, ao bairro e a seus moradores, o que parece central para o pensamento e argumentação de ALA. Ele aponta o lugar de onde a pesquisadora vem como um “eles”, distante de “mim”, mas não é um “eles” totalmente estranho, é um “eles” sobre os quais o locutor possui várias referências, ele se coloca por meio do excedente de visão²² o que lhe possibilita elaborar perguntas hipotéticas. Após a

²² Em síntese “O excedente de visão é um broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão

confirmação da pesquisadora, ele parece buscar palavras, sentidos, significados possíveis, primeiro para si — *Hummm*. Em seguida, coloca-os em xeque e reafirma a noção de distância social, começando seu enunciado acentuando a diferença entre sujeitos, demarcando posições: — *E lá vocês chamam isso que a gente tá fazendo.... hummm... machismo!* Para Bakhtin (1952-1953/2011), pensar é se colocar em relação com a consciência dos outros. É através dessa consciência que cotejamos, captamos reflexos da vida (individual e coletiva) e, assim, regulamos nossa conduta.

Em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos de momentos da nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de momentos isolados e até do conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que vivenciamos a nós mesmos (BAKHTIN, 1952-1953/2011, p.14.).

Desse modo, percebemos que ALA sempre sai na frente, pois assim como aponta Bakhtin, ele capta sentidos de si e de seu grupo a partir da antecipação da consciência social dos outros. Suas falas se baseiam na confirmação de hipóteses *lá é assim..., e lá vocês chamam o que estamos fazendo por uma palavra muito específica*. ALA usa os estereótipos sociais como referências para se conduzir na conversa. Entretanto, os enunciados-atos da pesquisadora mudam o foco do diálogo, conforme expresso a seguir: *acho que sim, pois todas as pessoas têm o direito de escolher o que querem ser, e com quem se relacionar, lá a gente chama sim de homofobia, lesbofobia...*

A resposta da pesquisadora traz os sentidos de “direito” e “escolha”, signos que disputam com os sentidos mais estabilizados no contexto de situação, e adentram ao pensamento de ALA no que diz respeito ao caráter ético/moral dos seus enunciados, direcionando-o a pensar nos campos semânticos de democracia, igualdade, individualidade (“direito de ser” e “direito de se relacionar”) e liberdade, vistos socialmente como direitos inalienáveis. Assim, ligando as áreas/temas, cria a possibilidade de reconhecimento, do estudante compreender a inaceitabilidade social do conteúdo semântico moral e ético de seus enunciados dentro do contexto social atual de discussões e produção de conhecimentos sobre as temáticas sexualidade e identidade.

O ato é ato no confronto com outros atos, de outros sujeitos. A arquitetônica do mundo real do ato é assim descrita por Bakhtin: “Todos os valores e relações de espaço-tempo e dos conteúdos de sentido concentram-se em torno desses componentes centrais emotivo-volitivos: eu, o outro e eu para o outro.” (AMORIM, 2009, p.36)

contemple o horizonte de visão do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste” (Bakhtin, 1952-1953/2011, p.23) Além de dar acabamento ao outro, o excedente de minha visão também O excedente de visão outro em relação a mim cria uma cumplicidade responsável entre nós, já que que nem a minha existência nem a existência dele são soberanas, mas interdependentes. É um conceito que segundo Foraco (2011) “excedente de visão” é o elo que une as ideias estéticas e éticas de Bakhtin. (p.21)

ALA é chamado a olhar-se como alguém que formula enunciados com conteúdo que remete a individualidade moderna; tais enunciados trazem a necessidade de ele repensar a veracidade de seus enunciados. Uma teoria verdadeira, ao virar ato, isto é, ao ser pensada por alguém singular e único, vira ética (AMORIM, 2009, p.22) Quando a pesquisadora desloca a discussão da sexualidade com características de adjetivação das ações das/os estudantes (machista, homofóbico...), forma esperada pela estrutura da pergunta/afirmação ALA: — *E lá vocês chamam isso que a gente tá fazendo hummm... machismo!* para a condição de efetivação de uma esfera cultural das relações, que antes mesmo de serem homoafetivas, são relações afetiva-amorosas humanas. Os “Outros” crescem no horizonte de visão, interferem e marcam uma mudança do foco ético do ato-pensamento de ALA.

Quando ALA responde, no turno 25 – *Mas na minha idade você não pensava como a gente?* – Temos indícios do impacto dos enunciados da pesquisadora: ele reestrutura a lógica ético-moral-estética que dá sustento social e cultural para seus enunciados, pois, “[o] conhecimento vivo e real precisa ser também reconhecimento. Reconheço-o e me reconheço nele. (...). Ao assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível” (AMORIM, 2009, p.24). Ele parte de um elemento externo (a adolescência) para um quase reconhecimento de que em outras esferas sua fala não seria composta do mesmo modo (na vida adulta?) e, nitidamente, muda o foco argumentativo, reestrutura os critérios de validade e verdade que dão forma a sua autoimagem em relação a um outro – a pesquisadora –, (re)encontra ou (re)estrutura as significações que utiliza para pensar atuar nos Outros – relações homoafetivas e transgêneras.

Desse modo, a verdade do pensamento em termos bakhtinianos – *pravda*²³ – (Bakhtin, 1924/2003) o chama à responsabilidade do reconhecimento dos seus enunciados argumentativos (seu pensamento o convoca a duvidar, reanalisar, validar ou não um pensamento, reafirmar ou não a assinatura de um conjunto de significados). Esse é um momento tenso, pois assim como seu excedente de visão o possibilitou inferir sobre o outro, ele se depara com as limitações de reconhecer-se pelo excedente de visão do outro:

o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências. (FORACO, 2011, p.24)

²³ Termo do russo extraído de *Pour une philosophie de l'acte* (1924/2003). De modo sucinto, apresentamos Pravda como o pensamento iluminado por minha posição, por minha vivência, ou seja, elaborada dentro da minha singularidade. Nela sou responsável e ético, o pensamento-ato é como um carimbo único que somente o eu-autor pode imprimir no fluxo discursivo ; o locutor sente uma necessidade, um constrangimento não obrigatório a construir um dado pensamento por um contexto específico que o convoca (Bakhtin).

E, pensando sobre seu próprio pensamento, o estudante busca justificar sua resposta, enquanto uma forma passageira, assim situa seus enunciados anteriores como originários e próprios à idade, como se suas respostas fossem produto da imaturidade e falta de experiência. Novos/velhos outros aparecem no enunciado de ALA, ele recorre ao discurso estabilizado socialmente sobre adolescência. Podemos dizer que ele reconhece o valor ético-moral da fala da pesquisadora; todavia, justifica-se se por meio de uma argumentação na qual assume seu pensamento como verdadeiro em dado contexto; nele há uma quase necessitância²⁴. Ou seja, para ALA não é uma escolha pensar daquela forma, é uma condição da qual não se escapa, a *necessitância* de um pensamento o transforma em ato, que para o estudante não se reduz a sua singularidade, mas à “fase”, representando uma leitura de mundo “imposta” por uma condição social coletiva.

Na resposta de ALA, seu pensamento-ato convoca a pesquisadora à compreensão dessa prerrogativa, tanto com a entonação da frase (que auxilia diretamente na compreensão dos sentidos), quanto com os recursos lexicais ao utilizar a estratégia enunciativa de aproximação de seus enunciados aos da pesquisadora com a locução pronominal “a gente”, que é semanticamente equivalente ao pronome “nós” – buscou-se produzir uma sensação de pertença ou de grupo, abrandar os sentidos anteriores.

A relação ontológica eu-outro-Outros (moral-relação, ética-relação, emoção-relação, conhecimento-relação, desenvolvimento-relação) em que esses outros fazem parte de uma forma de relação e, por isso, mediam a constituem o ato-pensamento com nuances semântica emotivo-volitivo próprias as suas vivências “face ao sujeito concreto e singular [um Outros] face ao conhecimento objetivo, abstrato e universal” (AMORIM, 2009, p.35). Nessa relação se encontra o ponto de validade de um pensamento que, na perspectiva bakhtiniana, para ser verdadeiro precisa ser válido e justo em relação ao contexto de quem pensa; na concretização desse ato, sou sempre responsável, moral e ético, pois não existe um ato do pensamento que não referencie um outro/Outro e a mim mesmo. Na situação, percebemos o tamanho do impacto do outro/Outro em cada troca de locutores, e a grandeza de sentidos e propostas de autoreconhecimento e diferenciação que surgem no cotidiano em uma conversa comum.

A pesquisadora, na sua fala seguinte, lança mão de uma estratégia parecida com a que usa ALA: Pesquisadora: — *Acho que sim, mas na minha época não havia tanta discussão como hoje.*

²⁴ O termo em russo nuditel’nost’ que) aparece na obra Para uma Filosofia do Ato de Bakhtin recebe à tradução francesa da obra nota de esclarecimento “termo inusitado no russo moderno que significa constrangimento ou obrigação proveniente de uma convicção interior (e não de um constrangimento forçado) e que tem uma dimensão dinâmica de operatividade” Capogna Bardet (2003), na tradução para o francês a autora cria o neologismo nécessitance, para o presente texto tomamos utilizamos o termo necessitância proposto por Marília Amorim em seu Capítulo Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto” publicado no livro: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: Dialogismo e Polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, 251.

Hoje têm novelas, comerciais na TV, até bandas que são lgbs e que vocês conhecem. Ao começar seu enunciado, ela primeiro aceita e reconhece como válida a aproximação semântica do estudante. Todavia, posteriormente cobra-o sobre as possibilidades postas no seu tempo e contexto histórico, lembrando-o que a adolescência está inserida nas transformações histórico-culturais (...) *Hoje têm novelas, comerciais na TV, até bandas que são lgbs e que vocês conhecem.* O estudante para e pensa por alguns segundos. O que está acontecendo no seu íntimo naquele momento? Qual o impacto psíquico e as significações possíveis?

Parece-nos que, diante da pequena contextualização das diferenças dos momentos históricos realizada pela pesquisadora no período 25, o estudante choca-se com esse mundo que é parte da sua realidade, mas não necessariamente “A sua realidade”. Talvez só agora tenha despertado para novos temas importantes, entrado no mundo da consciência; é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências. (FORACO, 2011, p.24) então estranhe esse novo e, por isso, ao final do diálogo, sorri e termina a conversa. Segundo Vigotski, “todas as mudanças de conteúdo (...) pressupõem uma mudança das formas de pensamento.” (Vigotski, 1929/1996, p.82 - tradução nossa)²⁵. Assim, suspeitamos que, ao se observar na conversa que possibilitou a alteridade - o “eu-para-mim” que se (trans)forma mediado pelo “eu-para-os-outros” -, ele estranhe o impacto ético, moral e estético da possibilidade que a reflexão entre ele e a pesquisadora traz de mudar radicalmente um pensamento-ato específico. Esse momento precioso, esse jogo polifônico, se constrói no fazer da fala, na luta intensa dos sentidos, na luta pelos signos na vida concreta, na interação, e revela momentos como o analisado, em que a palavra cresce e é disputada no pensamento pelos indivíduos, o desenvolvimento na vida em acontecimento sendo mediado pela linguagem. Pode-se dizer que novas relações passam a compor o horizonte de visão de ambos e uma nova questão nasce na consciência do estudante, cruzando as vivências da pesquisadora, de suas amigas e amigos e seu próprio eu. A relação altera-o e? Talvez passe a compor sua própria voz, porém a única certeza possível aqui é que toda essa experiência passou a fazer parte do interminável processo de formação do “eu”.

Ainda Na situação “o enunciado dos outros” damos continuidade a análise por meio das cenas em que MAR chama todas/os a pensar sobre um assunto específico, a identidade de gênero e sexualidade. Ao se vestir e se comportar de modo que chama atenção das/os outras/os estudantes que parecem “estranha-la”. Assim sendo, seus comportamentos podem refletir e refratar uma realidade ideológica composta por significações que comportam formas estéticas, valores morais e éticos representativos de um outro grupo e de outras vivências. Ela suscita o estranhamento de suas amigas e amigos e possibilita o nascimento do diálogo na cena. Ao caminhar pela sala, suas/seus

²⁵ “que todos los cambios en el contenido, como se ha indicado ya en repetidas ocasiones, presuponen necesariamente un cambio en las formas del pensamiento.” (VIGOTSKI, 1929/1996, p. 82)

amigas/os passam a observá-la, passam a expressar vários enunciados entre si: cochicham, riem e balançam as cabeças indicando negação. Acreditamos em poder dizer que as ações de MAR nesse começo de cena é um enunciado não verbal, e por isso passível de responsividade. Posto isso, dizemos que elas/es se encontram em um diálogo – atribuindo sentidos, elencando temas e se posicionando-. Todavia, nós só passamos a ter acesso ao acontecimento pela continuidade da cena e pela atribuição de palavras, que acontecem em seguida.

Entendemos que MAR age de modo a chamar a atenção: ela se anima com a discussão, fala para todos ouvirem, ouve e dá respostas e não abranda suas posições diante de negativas e rejeições. De modo oposto, as afirma com a determinação de sua identidade (período 11). Ela penteia à contrapelo a estabilidade da noção de gênero, fazendo emergir signos que se encadeiam a um conjunto de temáticas provocadoras de outras questões importantes – identidade, sexualidade, personalidade. O signo de gênero é um mediador desses complexos movimentos (formas) e componentes (conteúdos) do desenvolvimento na idade de transição. MAR provoca e produz enunciados que mobilizam nos demais uma necessidade responsiva rápida – cochichos, risos, negação –, pois “toda informação dirigida a alguém é suscitada por alguma coisa... (é) o elo real da cadeia discursiva” (BAKHTIN, 1979/2016, p.54). Respostas que vêm tão rápido porque refratam signos cujo o campo semântico é movido por forças sociais e posições sociais em pauta na atualidade.

O envolvimento de suas amigas/os na criação da cena proposta por MAR compõe-se de muitas falas e gestos que deflagram o interesse “sensação de entusiasmo, de excitação mental, de atração em direção a um objeto” (VIGOTSKI, 1929/1996, 4p.)²⁶. Essa atração em comum gera pontos de convergência e de fricção; neles encontramos o choque que dá formas às experiências e às intersubjetividades. O interesse, para nós, é uma categoria central, pois é uma força motriz do comportamento e indica os rumos do desenvolvimento cultural das/os adolescentes.

Os interesses para o estudo genético do desenvolvimento na adolescência são carregados de singular importância nos saltos e mudanças na direção do desenvolvimento do pensamento durante a fase de transição. E por meio deles as/os estudantes se mobilizam diante dos objetos, é uma força motriz do comportamento que determina as mudanças da conduta dos adolescentes (VIGOTSKI, 1929/1996). Os interesses, nessa perspectiva, se relacionam com vários aspectos: a) desenvolvimento intelectual, que se desenvolve do pensamento por complexos ao pensamento por conceitos verdadeiros, que vai dominando e se tornando a forma central de pensamento; b) pensamento por conceitos, que impulsiona o crescimento do mundo da consciência social objetiva, o mundo da ideologia social (de classe, raça e gênero); c) os interesses, a ideologia social e os

²⁶ “sensación de entusiasmo, de excitación mental, de atracción hacia el objetos” (VIGOTSKI, 1929/1996, 4p.)

conceitos (signos constituídos por muitas palavras) que se desenvolvem juntamente à autopercepção, ao conhecimento do mundo que mobiliza o conhecimento de si enquanto sujeito sócio-histórico, com uma individualidade e uma particularidade que até então lhe eram caóticas e agora são auto-observáveis e auto-dirigíveis. Nesse contexto, o caminhar de MAR se torna pretexto; o caminhar é um ato que coloca sentidos e por eles desperta interesses frente aos quais as/os demais estudantes passam a formular posições. Partindo do interesse queremos fazer uma análise de cada personagem na cena e evocar possibilidades de analisar o desenvolvimento no fluxo dos enunciados, na matéria viva construída pelas/os e entre as/os estudantes.

Ao se diferenciar das/os demais estudantes, MAR nos apresenta as marcas de uma forma de vivenciar o meio e indissociavelmente o drama da luta interna da constituição de seu eu – a identidade. Segundo Vigotski (1929), “o drama realmente está repleto de ligações de tal tipo: o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma dada estrutura da personalidade” (p. 34). A relação social do eu consigo mesmo ocorre sempre na luta interna das significações que partem do meio social para o interior do ser, para o “eu”, para a identidade e personalidade. O “eu” vivencia o tempo todo o drama imposto pela interiorização das relações sociais contidas nos enunciados alheios, enunciados que não carregam somente sentidos e significados, carregam a própria vida. Vivências que movimentam o intelecto e as emoções (alegria, amargura, angústia, ansiedade, ciúmes, compaixão, desprezo, encanto, medo, espanto, prazer, tédio, tristeza, vergonha, dentre tantos e provavelmente inumeráveis outros sentimentos possíveis) de acordo com os papéis sociais que exercemos.

Voltando à discussão mais ampla da situação, entendemos que é necessário para as/os demais se situarem como individualidades, o que nasce do estranhamento, de observar e trocar experiências com MAR. E a sua diferença comunica a cada um/a deles/delas como elas/es eles se veem em relação ao outro. LID situa essa diferença em relação a si mesma e aos demais na fala: — *a MAR gosta de meninas*. Como todo enunciado, esse possui em si uma compreensão do destinatário, criando uma “compreensão responsiva ativa ou retardada”. Aqui observamos que ela faz uma afirmação sobre MAR e também sobre si mesma, pois sabe o peso social de tal afirmação e a faz como princípio de diferença de si e manutenção de um lugar social. Nota-se no decorrer do diálogo que se trata de um modo negativado e nada tranquilo: — *Ai credo!...* — *... eu não tenho nada contra, só acho que não é certo*. Ou seja, ela afirma uma negação veemente dessa possibilidade de orientação identitária e sexual; negatividade esta reafirmada pela professora no período PII: — *Sou casada gente!!!* (frase dita com ar de indignação e de obviedade da resposta; em seguida a professora ergue a mão e mostra a aliança). Tais afirmativas e modos de afastamento/aproximação de uma intersubjetividade marca como uma identidade/sexualidade não heteronormativa constitui-se na nossa sociedade como ameaça de ser lançado fora da normalidade.

Dentro desse modo de significar, o brincar toma outros caminhos no desenvolvimento cultural. Na adolescência, a binaridade de gênero e sexualidade é altamente fomentada pela cultura de massa (filmes, novelas, séries, livros...) e pelas relações mais tradicionais (a família nuclear, as igrejas cristãs tradicionais, estereótipos reproduzidos até mesmo nos programas sociais do governo para saúde). Também é vista como uma marca do desenvolvimento físico das/os adolescentes. MAR chama para si a discussão da identidade como múltipla. Evidentemente, ela não está sozinha, mas inserida num contexto social onde essa é uma possibilidade e uma luta. Ela traz em seus enunciados concretos um conjunto de vozes, enunciados com temas historicamente situados e significados por grupos que ainda lutam por reconhecimento de sua legitimidade (as feministas, as/os gays, as lésbicas, as/os bissexuais, as travestis, as mulheres e os homens transexuais). Nesta (re)existência em que a fala é a essência da luta (a palavra é uma ordem) e a viva resistência contra o hegemônico, ser e ter a possibilidade de poder transitar como homem/mulher, cidadão, trabalhadora/trabalhador, namorada/o) entre muitos outros papéis sociais comuns. Observamos nesses enunciados que o comportamento de MAR para as/os colegas de turma sai de um padrão comum para as meninas, o que suscita incômodos (risos, e cochichos e as próprias intervenções dialógicas) nas relações cotidianas e possibilita a contraposição à ideologia hegemônica no que se refere à formação da identidade (masculino/feminino) de todas/os ali.

Na situação de campo apresentada, a conversa entre os estudantes se torna uma distinção entre alguns “eu(s)”, aqueles que tomam a palavra em contraposição a MAR, indo ao encontro do “nós” (todos os outros que com olhares de reprovação, risos e outros comportamentos, vão de encontro aos discursos de MAR enfatizando o antagonismo de posições. Como nas falas de LID, quanto à identidade e sexualidade de MAR, em que ela demonstra reprovação (*ai credo!*) e no turno 8 da situação, quando nega a possibilidade de jogar com os papéis sociais de modo a dissociá-los do gênero: MAR: — *você já até brincou de namoradinho comigo!*; LID: — *mas brincar é diferente de fazer de verdade*. Por meio da cena, cria-se o inevitável e incontrolável confronto e reconhecimento de individualidades (a moral, a ética, o estético) entram em debate e pulsam por meio da necessidade do diálogo (o pensamento precisa encontrar a fala) e, então, “toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1977/2014, p.40).

Quando MAR evoca a situação de brincar de namoradinho como um indício de aceitação e partilha de uma possível identidade, ou, pelo menos, aceitação/normalização dessa, e LID nega enfaticamente esse sentido, observamos duas formas de vivenciar uma mesma situação. Criamos a hipótese de que MAR tenha visto na brincadeira uma representação da vida – da sua possível vida. De tal forma que sua imaginação cria possibilidades fantásticas de interpretação do concreto

buscando resolver determinadas situações, “a fantasia [...] se põe à serviço da vida emocional da vida emocional, das necessidades, estados de ânimo e sentimentos que fervilham no adolescente” (Vigotski, 1929/1996, p. 221) Ao mesmo tempo que talvez possamos pensar que os modos de se relacionar e de identidade heteronormativas lhe sejam problemas, assim brincar de namoradinha é um sentido contido pela imaginação, em forma de fantasia que cumpre desejos e pode dar respostas a insatisfações com a realidade como interpreta Vigotski (1929/1996). Assim sendo, a interpretação imaginária de MAR indica a possibilidade de uma relação afetiva/amorosa entre duas pessoas tidas como de mesmo gênero quando MAR desafia com a binaridade e heteronormatividade. Todavia MAR parece confundir a fantasia como resolução interna, que comumente é mantida no interior de cada um, com uma forma de significação real e compartilhada com LID. Logo, ter brincado de namoradinha indicaria uma posição de LID favorável à relações homoafetivas.

Retornando aos sentidos da fala de LID, entendemos que seu enunciado pode remeter à necessidade de se afastar de uma dada identificação de gênero, e, também, de suas implicações. No entanto, remete à correta interpretação de que uma brincadeira é sempre lúdica, respeita as características impostas pelo objeto na situação – o gênero/sexualidade. Já para MAR o lúdico, então, joga com a vida, “deslocando” a identidade da amiga e/ou sua própria identidade e, assim, mantendo e reafirmando um modo de relação amorosa/romântica de binaridade para si e para os outros.

Nesta situação, MAR evoca um significado individual no qual a argumentação não é composta pela generalização correta do conceito/relação do brincar e perceber os sentidos dados por LID na cena. MAR vive internamente e enuncia “*os atos do drama geral do desenvolvimento*” (VIGOTSKI, apud DELARI, 2011, p184; grifo do autor), na dinâmica contraditória das relações sociais em processo de interiorização por meio da vivência e, nesse sentido, torna possível para o “eu” vivenciar o drama da identidade de gênero na brincadeira. Porém, a imaginação possibilitou a ela a utilização incisiva do termo hétero em diálogo com PII, afinal, ser casada (não só no sentido jurídico, e, também, na relação afetiva-amorosa estável) não é uma possibilidade somente da heteronormatividade.

“Dona, cê é hétera?”

Num novo ato teatral as/os estudantes animadamente passam a perguntar convidando alguns espectadores para o centro da cena: *Dona, cê é hétera? E você é hétera/o?* Onde e como nascem tais falas? Começamos pelo elemento social. Com a popularização da discussão de gênero e sexualidade, as palavras que compõem seu campo semântico aparecem com maior frequência: heteronormatividade, heterossexual, homossexualidade, homossexual. Essa circulação possibilita,

como na nossa situação, a pergunta ser elaborada abertamente entre grupos em espaços públicos. O fluxo cotidiano do significado também possibilitou encurtar a palavra com a permanência do sentido, desse modo começamos a ouvir a sua forma predicativa: “hétero”. Na situação vemos a produção de uma forma feminina. Acreditamos que, devido a maioria dos adjetivos terminados em [o] serem biformes, a experiência linguística produziu a possibilidade de aplicar a regra a hétero, gerando o neologismo *hétera*.

Outra possível análise da predicatividade da palavra surge do peso semântico do radical “sexual”, a sexualidade vista como do campo do privado, íntimo, fortemente restritivo ao uso corrente e público. A escola tradicional, assim como outros campos da vida, não seria local para esse tipo de discussão, gerando uma força de expulsão desses temas. As/os estudantes passam a usar a versão adaptada, conferindo uma sensação fictícia de menor peso semântico a palavra, possibilitando sua circulação.

Quanto aos enunciados de pergunta formulados na situação, percebemos que eles apresentam uma característica típica da idade de transição, sendo, assim, marcas dessa transição. Segundo Vigotski (1929/1996), partindo de Groos²⁷, existem dois tipos de perguntas externas: as perguntas-determinações: O que é isso? Qual o propósito disso? Quem foi?; e as perguntas-decisões, que supõem uma hipótese de resposta e podem ser respondidas com um ‘sim’ ou ‘não’, assim como a pergunta coletiva na situação em análise: Você é Hétera? Ou ALA: — Lá onde você estuda tem muita gente assim, né? Esse tipo de pergunta traz uma possibilidade de resposta ou parte dela no corpo do enunciado. Para Vigotski (1929/1996), esse tipo de pergunta traz uma atividade mental mais viva se comparada as de primeiro tipo, as perguntas-determinações. Elas/eles constroem uma pergunta que é típica da idade de transição, criando uma conclusão hipotética baseada em dados sociais e culturais. Da resposta deriva-se a pergunta (a pergunta já vem dando a opção mais aceita, hétero, “cê é hétera?”), e esse é um processo psíquico que surge de “um estado de espera consciente” (VIGOTSKI, 1929/1996, p.69). Esse estado se revela na estrutura e intencionalidade da pergunta e, segundo Vigotski, é progressivo na idade de transição. Nessas perguntas elas/es tentam delinear conceitos e os utilizar, o que mostra que na resolução de qualquer problema concreto existe uma elaboração interna complexa e abstrata da realidade.

Podemos interpretar que elas/es fazem perguntas das quais sabem a resposta, afinal, já sabem que PII é heterossexual, mas, no fundo, o que está em jogo na pergunta é a possibilidade de suscitar o debate, investigar como a PII reage diante de uma pergunta-provocação que revelaria como PII pensa, entende e se posiciona em relação a um assunto socialmente tenso. A pergunta pode então objetivar muitas coisas: busca conhecer a forma com que PII lida com as questões de

²⁷ Groos, Karl (1861-1946). Filósofo e psicólogo alemão. É conhecido por seus trabalhos sobre teoria do jogo (1899); possui várias investigações sobre o pensamento do adolescente. (Vigotski, 1929/1996)

gênero e sexualidade, trata-se de uma forma de convidá-la/incluí-la na discussão/cena. Ao incluí-la, estão buscando esse embate entre visões de mundo (geracionais e singulares); pode ser uma provocação ao sugerir uma dúvida em relação a sua heterossexualidade. A ambiguidade aqui presente é que nos faz incluir esse fato no jogo das brincadeiras dos estudantes. A pergunta revela um mecanismo de investigação sobre o outro, é o brinquedo que leva as estudantes a investigarem de modo curioso os impactos de certos temas, investigando subjetividades e particularidades. Neste processo, elas e eles se diferenciam e, deste modo, criam condições de se aproximar de modo cada vez mais elaborado das significações sociais em uso nos diferentes campos da vida.

Elaboramos alguns apontamentos sobre o pensamento por conceitos na situação “Dona, cê é hétera?” A construção de diversos sentidos – brincar, namorar, casar – nas vivências de MAR é marca da luta entre as ideologias do cotidiano e as superestruturas²⁸. A elaboração para si desses sentidos ajuda a estudante a discutir o tema com maior profundidade, tal como vemos na continuação do recorte de caderno de campo: a professora em resposta à pergunta — *Você é hétera?* Responde — *Sou casada gente!!!* (com ar de indignação pela obviedade da resposta, ergue a mão e mostra a aliança), e obtêm a resposta de MAR — *Nada a ver ser casada*. Primeiro vamos entender o meio em que nasce a fala da professora. Por que *eu sou casada* seria uma resposta a uma pergunta aceitável sobre a sexualidade? Culturalmente a noção de gênero foi associada a noção de opção sexual e de papéis sociais:

“A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.” (SAFFIOTI, 1987, p.8)

Nesse sentido, o casamento é uma união conotada como uma atividade cristã e circunscrita à relações heteronormativas, o que também configura um local social de respeito e de mudança do estado civil onde novamente encontramos o termo *senhora*. Encontramos os primeiros indícios da entonação de indignação na resposta elaborada por PII; *casada* remete à estabilidade de gênero/sexualidade.

Acreditamos que nessas relações sociais, a natureza da indignação na tonalidade do enunciado de PII, em *eu sou casada*, remete ainda à noção de que a opção de gênero – não hétero – faz parte de decisões da adolescência, de aventuras próprias do desenvolvimento psíquico da identidade/personalidade em um período tipicamente instável. Logo, enquanto uma pessoa adulta e casada, não lhe cabe a pergunta, que seria pertinente aos estudantes que estão nesta fase.

²⁸ Para tal, Bakhtin/Volochinov (1952-1953/2016) propõe a problemática entre a (...) “relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas (...)” (p.41), em que, em essência, se construirá em (...) “como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (p.41).

Na relação professora/estudantes está sempre posta a relação adulta/jovens. Assim, PII se coloca nas relações usando a tonalidade de autoridade, mas também de amiga, em signos contraditórios presos ao seu papel social na profissão docente, com formas próprias historicamente estabilizadas do papel social de professora, pois toda função social carrega e exige um elo responsivo (enunciados) social e culturalmente situado. Por outro lado, PII é a amiga, uma pessoa próxima que sempre é convidada a participar das conversas das/os estudantes, alguém de quem se ouve conselhos e com quem eles brincam. A dupla relação posta está em choque: hierárquicas, elas lutam no solo das relações sociais externas e internas. Às vezes PII é a representação da autoridade escolar:

Estudante está sentada no chão da sala, copiando as respostas corrigidas na lousa. A professora pede que ela se sente na cadeira; a estudante reclama, continua no chão. Professora a ameaça, diz que chamará a direção, que ela levará uma suspensão. A estudante grita: **28.** — *Porque você não me deixa ser feliz?!* (Caderno de Campo, 2017).

Os papéis que PII representa – amiga + autoridade; conselheira + professora de ciências – se alteram, como na situação acima, de acordo com os contextos, com a forma que as estudantes vivem esse drama da hierarquia das funções sociais presas nos papéis: — *Porque você não me deixa ser feliz?!.* A autoridade e as formas do gênero escolar significam para a estudante uma interdição de sua liberdade. Sendo papéis tão opostos e suscitando emoções tão distintas, a relação entre elas só pode transcorrer por meio do drama, por meio do choque, assim como nas tragédias teatrais de Shakespeare: “em sonho a esposa traiu (Othello), deve morrer: tragédia. O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). (VIGOTSKI, 1929, p.35) Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas) iremos discutir melhor o drama como constituinte de processos de desenvolvimento em outro tópico desse mesmo recorte de campo. Na fase de transição, o jovem interioriza vários aspectos da ideologia social:

Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepções de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinações, ideias, determinados esquemas do pensamento – passam a ser interiores porque o adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e pela mudança do meio, se coloca a tarefa de dominar um conteúdo novo; nascem nele estímulos novos que o impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais do seu pensamento. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.63 – tradução nossa)²⁹

²⁹ Todo aquello que era al principio exterior –convicciones, intereses, concepción del mundo, normas éticas, reglas de conducta, inclinación, ideales, determinados esquemas del pensamiento– pasa a ser interior porque al adolescente, debido a su desarrollo, maduración y al cambio del medio, se le plantea la tarea de dominar un contenido nuevo, nacen en él estímulos nuevos que le impulsan al desarrollo y a los mecanismos formales de su pensamiento. (VIGOTSKI, 1929/1996, 63p).

As/os estudantes, inseridas/os e constituindo suas identidades dentro das atuais mudanças sociais, não operam (O tempo todo? Em todas as situações e relações?) com as significações sociais ideologicamente próximas às de PII, mas utilizam dessa relação para procurar sentidos, compreender e interpretar as relações sociais e, assim, produzir formas coletivas e individuais de operar socialmente. Nesta dinâmica, os estudantes sentem-se à vontade para provocá-la, questioná-la buscando observar sua reação e, assim, refletindo a flexibilidade nas relações entre professora/estudante (autoridade/autoritarismo, respeito e ensino/aprendizagem). E nesta dinâmica elas/es se apropriam e recriam conceitos que se estabilizam provisoriamente, pois, refletem e refratam seus elos concretos, as relações socialmente estabelecidas.

Eles entram em luta interna na dinâmica do pensamento, na dialética das particularidades do meio na vivência. Esse processo aparece nas perguntas de tipo hipotéticas; não se trata somente de uma estrutura nova de formulação de perguntas, “o conteúdo do pensamento se enriquece”³⁰ e vai além:

Aparecem novas formas de movimento, novas formas de operar com esse conteúdo. No nosso entendimento, nesse sentido, uma importância decisiva possui a unidade da forma do conteúdo como característica essencial na estrutura do conceito. Na realidade existem zonas, nexos e fenômenos que podem ser adequadamente representados tão somente no conceito. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.70 – Tradução nossa)³¹

Uma vez que a pergunta *Você é hétera?* torna-se uma dúvida pertinente a todas/os, também produz a possibilidade da fala de MAR: — *Não tem nada a ver ser casada*. Inferimos que a fala de MAR é desencadeada pelo conceito de gênero, e que esse tema com toda sua complexidade faz parte dessa área semântica apontada por Vigotski necessitantes do conceito para sua representação. Desse modo, MAR destaca os nexos e fenômenos não próprios (ser casada não constitui o conceito) ao conceito de acordo com as relações e normas cotidianas. Portanto, na atualidade, “sou casada” não é uma resposta válida. Acreditamos que para outras/os ali a fala da professora passaria sem maiores problemas, mas não para MAR, em quem a questão de gênero está latente e mobiliza seu desenvolvimento psíquico:

A idade de maturação sexual se considera habitualmente como a idade em que se produzem duas mudanças essenciais na vida do adolescente. Geralmente dizemos que é a idade em que a criança descobre, por um lado, seu “eu”, onde se forma sua personalidade e, - por outro lado, a idade em que se estrutura sua concepção de mundo. Por mais complexas que sejam as relações de ambos os momentos com a mudança fundamental que se produz na adolescência, isto é, com os processos de maturação sexual, é indiscutível que no terreno do

³⁰ No se trata tan sólo de que el contenido del pensamiento se enriquece – (VIGOTSKI, 1929/1996, p.70)

³¹ (...) aparecen nuevas formas de movimiento, nuevas formas de operar con ese contenido. A nuestro entender, en ese sentido, una importancia decisiva le corresponde a la unidad de la forma y el contenido como rasgo esencial en la estructura del concepto. En la realidad existen zonas, nexos y fenómenos que pueden ser adecuadamente representados tan sólo en conceptos (VIGOTSKI, 1929/1996, p.70).

desenvolvimento cultural se constituem os momentos centrais, os mais importantes significados dentro de tudo que caracteriza essa idade. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.339 – Tradução nossa)³²

A necessidade da descoberta de “Eu”, “nós” e “eles” na formação conceitual das múltiplas possibilidades de exercer e construir a identidade implica numa discussão em que a estudante se utiliza de um conjunto de debates (enunciados) sobre gênero acumulados socialmente, delimitando o que faz parte ou não do conceito de heteronormatividade e homoafetividade e explicitando como o fluxo dos interesses permeiam a vida psíquica e a transforma:

O conceito surge no processo de operação intelectual; não é o jogo de associações que leva à obstrução dos conceitos: em sua formação participam todas as funções intelectuais elementares em uma original combinação, sendo que o momento central de toda essa operação é o uso funcional das palavras como meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolismos com o auxílio de signos (VIGOTSKI, 1934/2009, p.236).

A operação conceitual na fala de MAR tem uma história, que se dá pela circulação social das ideologias. Desse modo ela orienta sua atenção mais e mais em direção a determinadas áreas, temas e grupos sociais, palavras específicas passam a aparecer em seu vocabulário para compor essas áreas de interesse. Assim, ela vai elaborando os conceitos, por meio de combinações, como diz Vigotski e pelo *uso funcional das palavras como meio de orientação arbitrária da atenção* como ela ressaltar em sua voz a voz de outras pessoas. E é a sua própria história de reflexão ativa de discussões pelo auxílio das palavras do campo semântico de identidade e sexualidade, a história do seu processo de auto-observação e construção de sua consciência social, de sua identidade aparecendo em seus enunciados. “A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da resolução desse problema é que surge o conceito” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 237). Os papéis sociais de mulher/homem e toda sua refração ideológica (estética, moral e ética) são por si conflituosos, se colocam com distintas possibilidades e geram problemas a serem resolvidos pelas pessoas. Nelas e nas vivências interindividuais formam-se o solo em que brota a operação intelectual de MAR.

O pensamento está relacionado à experiência social, historicamente formada, e também refrata a luta interna do signo, a luta social contraditória entre visões de mundo antagônicas, o que

³² La edad de la maduración sexual se considera habitualmente como la edad en la que se producen dos cambios esenciales en la vida del adolescente. Suele decirse que es la edad en que el niño descubre, por un lado, su «yo», en la que se forma su personalidad y, - por otro, la edad en que se estructura su concepción del mundo. Por muy complejas que sean las relaciones de ambos momentos con el cambio fundamental que se produce en la adolescencia, es decir, con los procesos de maduración sexual, es indudable que en el terreno del desarrollo cultural constituyen los momentos centrales, los de más importante significación entre todo lo que a esta edad caracteriza (VIGOTSKI, 1929/1996, p.339).

Bakhtin/Volochinov chamou de plurivalência social do signo. A luta dos signos no âmbito do desenvolvimento do pensamento por conceitos significa “conhecer com ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre o mundo visível, as leis e os nexos que contém (VIGOTSKI, 1929/1996, p.47 – tradução nossa)³³. No caso da situação observada, MAR traz a plurivalência/polissemia dos signos linguísticos, ela relaciona múltiplos significados assumindo conscientemente uma visão de mundo ao mesmo tempo que nessa visão de mundo existe a necessidade de determinadas lutas a serem travadas no cotidiano, a luta pela igualdade de gênero e pela diversificação das identidades sociais nela contida.

Ainda com relação à situação observada com MAR, destacamos que ela demonstra utilizar a imaginação para construir seus enunciados a partir de situações que são destacadas pela memória. Elaboradas por meio das vozes concretas que participam nas suas relações; e que nós compreendemos como ecoantes na sua própria voz. Uma análise da situação tendo em consideração o desenvolvimento na adolescência, tem que considerar que imaginação, memória e pensamento, que segundo Vigotski (1930-1996), são funções que atuam conjuntamente na idade escolar, e futuramente se separarão. Mas o que entendemos por memória na idade de transição? Qual sua interrelação entre memória e imaginação? Como elas participam do desenvolvimento do pensamento? Como destacar o uso da memória como parte do processo em transformação do pensamento e da linguagem no desenvolvimento? Iniciamos refletindo sobre como as palavras afetam e (trans)formam a memória:

(...) como a memória, concebida em sua dimensão psicológica, vai sendo marcada por signos, vai se constituindo e se organizando na/pela linguagem; como a memória se inscreve nas palavras, como as práticas se inscrevem no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana persiste ou se esvai (SMOLKA, p.100, 2006)

Os enunciados cotidianos compõem-se polifonicamente por muitos sentidos e significados. Circulados pelas vozes, semeiam palavras formando teias de sentidos, de familiaridade, de coletividade e de modos de ser, de viver, de pensar. Por meio da memória se constrói a base do pensamento e da linguagem, e por meio da linguagem a memória se forma.

Podemos hoje conceber um lugar comum emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré)conceitos, teorias, historicamente produzidos. (SMOLKA, p.101, 2006)

³³Al conocer con la ayuda de las palabras, que son los signos de los conceptos, la realidad concreta, el hombre descubre en el mundo visible para él las leyes y los nexos que contiene (Vigotski, 1929/1996, p. 47).

Apontamos alguns indícios dessas vozes e lugares comuns que constituem a memória nos enunciados de MAR: “Na oficina de Sticker, após roda de conversa, MAR conta à pesquisadora, que aprendeu o que sabe com um *professor gay* que, nas suas palavras, a ajudou muito. Ele conversava muito com ela sobre preconceitos” (Roda de conversa, 2017). Enquanto confronto entre individualidades, identidade e sexualidades, a possibilidade de escolha, e ao mesmo tempo as significações sociais negativas e o estranhamento social, são possibilidades de constituição social que trazem um peso de uma dada refração ideológica, o pensamento de MAR parece buscar na memória indícios imaginativos de confrontos com essas refrações ideológicas, percebemos, essa que é uma característica do pensamento, da memória e da imaginação na idade de transição, a criação. Desse modo, percebemos que ela encontrou nesse professor um lugar de aprendizagem, amizade e identificação, um lugar comum para trocas/elaborações reflexivas que lhe possibilita o encontro com identidades desejadas para a construção de caminhos individuais.

A busca e descoberta de “outros” que vivenciaram/vivenciam dúvidas parecidas com as dela, que fizeram opções de gênero/identidade/sexualidade e encararam o peso social de se impor ao discurso cultural hegemônico, mostram a ela toda a riqueza e beleza dessa outra forma. Estas relações indicam caminhos para um “eu” possível de se realizar e só realizável pelo outro, que o professor provocou, ensinou e estimulou, possibilitando que ela esteja agora, no diálogo com seus colegas de classe, circunscrevendo e operando socialmente o conceito de gênero. Para Vigotski, é na adolescência que a percepção, a memória, o pensamento e a linguagem operam em um novo marco; elas se cruzam e passam a desenvolver novas formações:

Todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde cada função central ou diretora se torna o próprio desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se reorganizam sob a base do pensamento de conceitos. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.129 – tradução nossa)³⁴

Se antes os problemas eram resolvidos pelas crianças por uma lembrança de algo que pudesse ser relacionado à nova situação de modo direto, existe a busca da similitude. Na fase de transição, diante de uma situação, a palavra não é mais relativa a um conjunto de características transitórias e desordenadas sobre um objeto ou lembrança presa em si mesma, em uma situação específica: agora a memória é lugar de análise. É por meio do interesse dos temas, dos diálogos, do drama e da memória que diferentes funções intelectuais se reorganizam e se mobilizam se intelectualizando. Partindo da perspectiva de Vigotski, o que possibilita a ela separar e comparar os

³⁴ todas esas funciones constituyen un complejo sistema jerárquico donde la función central o rectora es el desarrollo del pensamiento, la función de formación de conceptos. Todas las restantes funciones se unen a esa formación nueva, integran con ella una síntesis compleja, se intelectualizan, se reorganizan sobre la base del pensamiento en conceptos. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.119)

nexos causais, sintetizar e elaborar o que faz ou não parte do conceito? Percebemos na situação que MAR entende o enunciado e o problema; ela autodirige sua memória para resolução de problemas cotidianos e dramas da vivência e sabe indicar em que lugar de suas vivências estão as raízes de suas colocações. Suas posições, marcas do uso da memória como função intelectualizada e constituinte do “eu”, tornam-se visíveis, do mesmo modo, na materialidade na situação ocorrida em Roda de Conversa:

29. Pesquisadora: *Vocês acham que a família de vocês entende a escola da forma que vocês entendem?*

30. Muitas vozes ao mesmo tempo: – *Não!*

31. MAR: – *Minha mãe sim!*

(mostra o polegar em sinal de positivo)

32. ELI: – *Minha mãe também! (Entretanto, ela também havia falado “não” anteriormente)*

33. MAR: – *Porque minha mãe entende que têm horas que professor também passa dos limites ... porque não é só os alunos... têm mãe que acha que professor é santo!* (olhando várias vezes para P1 durante sua fala)

34. VIN – *Eu concordo com ela!*

Na situação apresentada, a maioria dos estudantes parece responder, com o que é esperado delas/es na adolescência, com um “Não”, refletindo a visão de que a família não os entende e apoia. MAR destoa, ao falar o contrário, e ressalta várias vozes argumentando em seu favor. Nesse momento, a voz de sua mãe que diversifica os sentidos do papel social escolar e ao mesmo tempo ela compara as vozes das outras mães. Ela busca tirar da aparente estabilidade das palavras que mediam as relações escolares. MAR elenca, ao buscar citar sua mãe, que *professor não é santo*, trazendo a ideia de que a autoridade pedagógica não deve ser um monopólio do professor quando se faz necessário delimitar regras e decidir sobre acontecimentos. Segundo ela, *professor também passa dos limites*; a comparação entre professores e alunas/os pelo uso do *também* destaca que os estudantes erram, entretanto, os comportamentos dos professores parecem blindados de possíveis erros. Seu comentário marca, além de buscar a igualdade, para as duas categorias – professoras/es e estudantes, também uma possível desigualdade no julgamento cotidiano e na atribuição da importância dada aos atos de professores e de estudantes. A aluna termina falando que as mães também erram ao pensar que professor é santo.

A apropriação que MAR faz dos dizeres dos outros torna-se nítida: professor gay, P1, a mãe, as outras mães. Ela reconhece as/os autoras/es e neles sua identificação e/ou afastamento que representam nos seus discursos, os incorpora e/ou modifica, entrelaçando com sua própria voz.

Traz, assim, os indícios do desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Ainda na mesma atividade, mas agora já finalizada a roda de conversa, iniciamos a oficina de Sticker:

34. Estudantes perguntam à pesquisadora: — *Onde eu posso colar* (o Sticker)?

A pesquisadora, dirigindo-se a toda a sala, adverte que não colem na escola, que colem no material escolar, na rua, ou, ainda, que levem para casa...

35. a MAR mostra o que fez para a pesquisadora

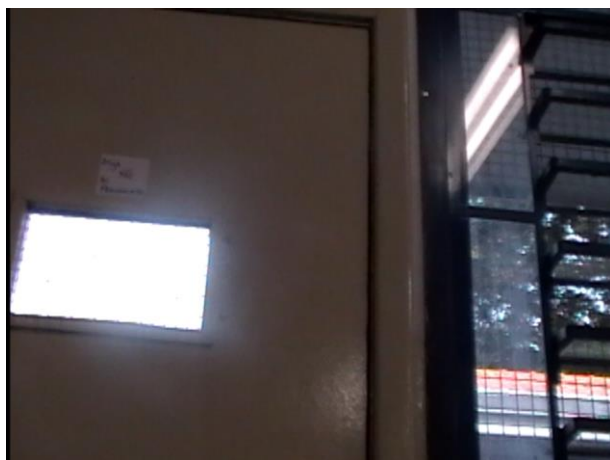
36. *pesquisadora fala que o sticker dela é super legal, nele está escrito: “diga não ao preconceito”*

37. a estudante contrariando a pesquisadora, cola o adesivo na porta da sala de aula, começa a mexer na câmera e tentar entender como funciona o zoom. Direciona-a ao adesivo e diz: “— *Eu sou esperta,*”

38. “— *Gente, tá aqui ó,*”

(Fonte: Roda de Conversa, vídeo, 2017)

Imagem 2. Imagem do Sticker colado na porta da sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Na situação, mesmo diante dos pedidos da pesquisadora, MAR cola seu adesivo em uma parede da escola. O que motivou a fala da mediadora/pesquisadora? Nela há indícios de uma percepção do espaço escolar, e, de si, como outsider. A ideia que de ela deve interferir o mínimo possível no ambiente, que não deve causar qualquer tipo de problemas ao cotidiano escolar preestabelecido, a leva a fazer o pedido, quase reproduzindo a voz do Comitê de Ética. Porém, na oficina a pergunta direcionada aos estudantes buscava provocá-los, buscava dar voz às formas de pensar a escola dentro do tempo oficial e de um modo oficial. Se a pesquisadora busca com a pesquisa produzir uma quebra oficial do discurso monológico da escola, era de se esperar um ato

que refratasse desse encontro de vozes, que vem pela negativa de MAR em aceitar o pedido. A escola é espaço de discussão, a escola é espaço de luta, não há justificativa para que sua frase *Diga não ao preconceito* não possa compor o espaço escolar.

Trata-se, aliás, de uma frase comum. Poderia até mesmo parecer careta, assim como o enunciado “diga não às drogas” em uma campanha de saúde pública. Mas, ali, torna-se indício dos modos de apropriação, indício da intersubjetividade de MAR e de seu processo de desenvolvimento de conceitos. Colando o adesivo com a mensagem, MAR pede/convoca as/os outras/os a uma postura – “diga não” –, ela nomeia os atos dos outros como “preconceito” e cola na porta sua mensagem, assim como as regras da escola e os cartazes do governo também estão colados nas paredes – é para todas/os se (re)lembrarem. Suas ações imitam outras formas de comunicação social; porém, não são cópias, nem um ato totalmente novo e separado da rede social e cultural. É uma atitude singular, criadora, a qual incorpora determinadas vozes sociais e se posiciona ante as/os outras/os por meio delas.

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1952-1953/ 2014, p.314-315)

A situação que emerge no cotidiano poderia ser lançada como algo restrito às individualidades, ao microcosmo em que nasce e some com o fim do diálogo, tornando-se passado e memória individual para alguns. Segundo Bakhtin/Volochínov (1977/2014), “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p.41). Na situação, MAR sintetiza uma coletividade, um dos muitos modos de desenvolvimento cultural por meio das múltiplas falas e palavras dos outros inevitavelmente fragmentadas nos diversos papéis sociais em que somos autores, ao mesmo tempo em que somos também possuídos pelas vozes socialmente e historicamente compostas nos gêneros de discursos, circulados nos meios socioculturais, e que orientam distintas formas de desenvolvimento psíquico. E quais são esses temas? Feminilidade, masculinidade, sexualidade, homoafetividade... Na elaboração cotidiana dos gêneros e temas, os fluxos e modos de participação possibilitam formas históricas de produzir os saltos em direção à alteridade no sentido antropológico. Nesse caleidoscópio formado por todos os elementos enunciados (drama, vivência, ideologia, sentidos e significados), ocorrem as sínteses (imagens/signos) que provocam saltos no desenvolvimento e nas formas de compreensão do outro,

que não é produto do autor (a/o protagonista do romance cotidiano), mas de múltiplos autoras/es e atrizes/atores que encontram no enunciado concreto de uma pessoa a voz e a organização de significados, sentidos e temas, os quais agora vamos discutir melhor.

Os turnos analisados nos possibilitam problematizar o desenvolvimento do pensamento discursivo no campo da argumentação enunciativa: a) ela reflete/refrata a “interação entre consciências individuais, ligando umas às outras” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1977/2014, p37); b) ela é uma sombra da realidade e também um fragmento dessa realidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1977/2014, p.34) – e no fluxo discursivo buscamos conhecer essa realidade compartilhada; c) a palavra, no contexto discursivo e da fala interna é um fenômeno do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 1934/2009) – e, nesses termos, olhamos o diálogo apresentado como possuidor dos indícios de dois grandes campos: o mais amplo diz respeito ao desenvolvimento social e cultural dos significados para dada geração ou grupo, e o mais específico ao desenvolvimento da própria palavra no desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem socialmente elaborados nas intersubjetividades por determinados indivíduos.

A alteridade, no sentido dado por Bakhtin, “sou para mim o que primeiro fui para os outros”, demonstra que a identidade é social e que só pode partir dos sentidos, os quais remetem ao coletivo. Todas as alteridades são relações interiorizadas, todos são comandos da comunicação que se dirigem ao outro. No começo do desenvolvimento, a criança se introduz nas relações sociais/culturais e, nesse processo, produz a noção de outro e de eu, ou seja, as funções psíquicas são dramaticamente transformadas:

(...) a pessoa de fora cria ligações, dirige o cérebro e através do cérebro – o corpo. Relação interna das funções e as camadas do cérebro, como princípio regulador básico na atividade nervosa, substitui-se pelas relações sociais fora da pessoa e na pessoa (domínio da conduta do outro), como um princípio regulador novo. (VIGOTSKI, 2000, p.31)

As funções psíquicas mediadas passam a movimentar os significados como estruturas do pensamento, mas também como estruturantes da identidade e novamente do pensamento; é a alteridade constitutiva da especificidade do desenvolvimento psíquico humano.

Os diálogos apresentados mostram a necessidade de espaços em que as/os estudantes possam debater sobre a constituição da identidade de gênero, os quais, na atualidade, ainda se constituem como um corte na formalidade do ensino: assim como na cena analisada, como um assunto não oficial. Os múltiplos interesses das/os estudantes são impostos por elas/es, que sentem a necessidade de discutir e pensar, assim, quebram a rotina e os discursos monológicos do gênero escolar, quebra as determinações do espaço de aula, das disciplinas/matérias, se inserindo no cotidiano vivo e conferindo formas à experiência vivida.

5.2.3 *Malandro é Malandro e Mané é Mané*³⁵- Sala II

(muitas vozes no fundo da sala)

39. Pesquisadora: — *Vocês que estão falando, podem falar.*

40. RIC: — *A opinião do meu pai é que eu venho pra escola é estudar. (fala com ar de deboche)*

41. Pesquisadora: — *exato, e o que mais?*

42. EDU: — *Mas a intenção dele não é estudar não... ele falou que ele é malandrão*

RIC: — *A intenção é ouvir música, jogar futebol e depois ter aula de artes (esse final com ar irônico);*

45. ALI: — *Meus pais pensam primeiro na escola e depois em mim, e eles tinham que pensar em mim primeiro...*

46. RIC: — *Eles pensam que você vem estudar, mas, na verdade, você vem namorar;*

47. Pesquisadora: *é verdade?*

Todos riem

48. Vários estudantes: — *É verdade sim, é verdade sim...*

Aluno ao fundo da sala acena várias vezes pedindo a fala. Olhando em direção à pesquisadora, o estudante fala:

49. MAT: — *Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor (muitos risos ao fundo das/os colegas) para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade depois (muitos risos, alguns estudantes chegam a bater as mãos na carteira demonstrando um estado de euforia. Um estudante anda sob as cadeiras. Aquele que respondia fica bravo, se levanta e ameaça bater em um amigo ao lado);*

50. Pesquisadora: — *Só um minuto, gente, vocês discordam dele? ... Eu perguntei se ele e os pais dele veem a escola de modo igual, ele falou que quer estudar pra conseguir um emprego melhor, poder fazer uma faculdade... Por que vocês estão rindo?*

Vários estudantes falam ao mesmo tempo

51. Pesquisadora: — *Pessoal, vocês discordam dele?*

52. Estudantes em uníssono: — *Não*

53. Pesquisadora: *Então, por que vocês estão rindo?*

³⁵ Em referência ao samba composto e interpretado por Bezerra Da Silva, *Malandro é Malandro e Mané é Mané* (Atração, 1999).

Vários estudantes falam ao mesmo tempo:

54. ... *Não tem nada a ver a resposta dele...*

55. : — *Não dá pra entender o que ele fala...*

56. Pesquisadora — *Eu perguntei se os pais dele pensam a escola como ele, ele disse: “meus pais pensam que eu tinha que vir pra escola pra estudar pra ser alguém na vida pra ter um emprego fazer um curso legal depois”. E, então por que vocês estão rindo?*

Muito barulho. Um colega olha para o lado e cruza os braços, olha para o colega ao lado;

57. EMA: — *É porque ele é besta;*

58. RIC: — *Olha o que ele fala, aff?!*

59. SIL: — *E por que ele nem gosta da escola!*

60. Vários estudantes falam ao mesmo tempo:

61. EDU: — *Ele sofre bullying (com a mão na boca em forma de megafone)*

No recorte apresentado da roda de conversa, temos uma multiplicidade de possibilidades de análise. Escolhemos dar foco ao jogo discursivo argumentativo no contexto da situação, buscando referenciar por meio da fala coletiva e individual alguns indícios de saltos do desenvolvimento do pensamento conceitual. Buscamos, assim, discutir conjuntamente o desenvolvimento da consciência na fase de transição.

Começamos por destacar a fala de EDU: — *Mas a intenção dele não é estudar não... ele falou que ele é malandrão.* RIC: — *A intenção é ouvir música, jogar futebol e depois ter aula de artes* (esse final com ar irônico). Na situação o estudante elenca aquilo que é importante para ele na escola (ouvir música e jogar futebol) e, por último, acrescenta com ar irônico a aula de Artes. A ironia parece-nos remeter à secundarização do estudar como objetivo do estar na escola, mas, também, a relação desconfortável entre estudantes e professora. O enunciado do estudante traz significados múltiplos e híbridos (a escola como local de divertimento, a escola como local de obrigações inalienáveis – a aula de artes – a escola como local de disputa de objetivos – estou na escola para me divertir – como enfrentamento, uma vez que o enunciado é dito diante de PI). O sentido remete às brincadeiras dos estudantes imposta aos professores, entre significados (estáveis e oficiais da escola) e sentidos (construídos dentro das ideologias no jogo de forças sociais, da elaboração dos discursos acerca dos “objetos” que constituem a vida). A hibridação, diz Bakhtin (*apud*

Fontana, 1996), é o “reencontro na arena (de um único) enunciado de duas consciências linguísticas separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas)...” (p.121). RIC anuncia as intencionalidades da escola, ao mesmo tempo em que reconhece quais são as vozes legítimas as quais ironiza.

Mas quais características podemos elencar dos enunciados argumentativos na situação analisada quanto à consciência social?

No turno 42, o estudante RIC utiliza a ironia como forma de comunicar a opinião dos seus pais e, ao mesmo tempo, demonstrar a sua intenção contrária. Tal resposta é extremamente bem elaborada, uma vez que com sutileza ele consegue dar dois sentidos à mesma frase, dominando assim uma estrutura de linguagem complexa. O enunciado da pesquisadora: — *exato, e o que mais?* referenda os sentidos dados pelo estudante RIC, parece provocar EDU, que diz: — *Mas a intenção dele não é estudar não... ele falou que ele é malandrão*. Aparentemente, para o estudante, a pesquisadora não entende a ironia; ou, talvez, este queira inserir uma discussão. EDU busca deixar nítido qual a forma de ler o enunciado de RIC: se ele é malandrão, estudar é realmente uma ironia na fala e só é uma forma de brincar com os significados estabilizados e, ao mesmo tempo, enunciar outras formas de vivenciar o tempo de escola e os projetos de futuro. Em nossas análises, portanto, aparece novamente a questão da malandragem.

A mediação da atividade pela pesquisadora parece evocar um gênero de discurso escolar oficial e seus temas, como nos períodos: RIC: — *A opinião do meu pai é que eu venho pra escola é estudar* (fala com ar de deboche); e MAT: — *Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor* (muitos risos ao fundo das/os colegas) *para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade depois* (muitos risos, alguns estudantes chegam a bater as mãos na carteira demonstrando um estado de euforia, um estudante anda sobre as cadeiras). O estudante fica bravo, levanta e ameaça bater em um amigo do lado. Entretanto, o que vemos não é a repetição harmoniosa e homogênea do gênero discursivo escolar (a escola como local de estudo e aprendizagem), pelo contrário, há nítidas formas de fuga das forças semânticas das palavras. Concomitantemente, constrói-se uma crítica, por meio do jogo discursivo, isto é, pelo deboche, pela ironia ou pela afirmação tácita e firme de outros significados EDU: *Mas a intenção dele não é estudar não... ele é malandrão*; RIC: — *A intenção é ouvir música, jogar futebol*. Os discursos híbridos tornam possível a construção semântica de arenas de lutas, possibilitando a elaboração de críticas e

ideias; as muitas vozes se encontram e possibilitam a produção de múltiplos sentidos que ecoam pela voz do autor.

Ao nos colocarmos para falar de desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência entre as/os jovens pobres da situação em análise, olhamos comparativamente as falas de RIC, EDU e EMA em relação aos estudantes MAT e ALI. Na realização da cena, observamos um choque de consciências de mundo; críticas sociais estão presentes nos enunciados argumentativos das/os estudantes, elas/es colocam posições sociais dialógicas, marcadas por modos de apropriação do social e do cultural, que vão se entrelaçando e constituindo o processo de desenvolvimento psíquico, marcando assim as funções psíquicas mediadas:

A atenção do adolescente se dirige mais e mais em direção a sua vida interior. A divisão entre o mundo externo e o interno se faz imprescindível para o adolescente devido as tarefas e as necessidades que o desenvolvimento impõe. segundo Kroh a necessidade de traçar um plano de vida é exigida à medida que que passa o tempo uma maior divisão entre o essencial e o não essencial que sem uma elaboração lógica é impossível de ser realizada. Se compreende, por tanto, que o desenvolvimento das formas superiores de atividade intelectual tenha tanta importância na idade de transição. O autêntico pensamento abstrato se impõe com força cada vez maior. (VIGOTSKI, 1929/1996, p.107 – tradução nossa)³⁶

Voltando à situação em análise, observamos a fala de MAT: — *Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor (...) para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade depois (...)* e em seguida, como suas/seus amigas/os não permitem ao estudante nem ao menos terminar seu enunciado, é impedido por falas e comportamentos de contrariedade aos seus anunciados. Entendemos aqui que, assim como apontou Vigotski (1929/1996), tais falas coletivas constroem MAT, sua fala parece provocar uma análise coletiva rápida sobre possibilidades e impossibilidades (o essencial e o não essencial para que ela possa ser vista como verdadeira), a relação entre o mundo externo e o excedente de visão coletivo sobre MAT que parecem dar um acabamento de impossibilidade ao seu enunciado. De tal forma que eles concluem suas abstrações com seus anunciados que comunicam a MAT o quanto sua fala parece ilusória.

³⁶ adolescente a que su atención se dirija más y más hacia su vida interior. La división entre el mundo externo e interno se hace imprescindible para el adolescente debido a las tareas y a las necesidades que le impone el desarrollo. Según Kroh, la necesidad de trazarse un plan de vida exige a medida que pasa el tiempo una mayor división entre lo esencial y lo no esencial que sin una apreciación lógica es irrealizable. Se comprende, por lo tanto, que el desarrollo de las formas superiores de actividad intelectual tenga tanta importancia en la edad de transición. El auténtico pensamiento abstracto, correlacionado, se impone con fuerza cada vez mayor. (VIGOTSKI, 1931/1996, 107p.)

Na continuidade da cena, suas/seus amigas/os indicam a MAT que sua fala não é coerente (pelo riso, deboche e, na continuidade da cena, por falas) e provavelmente está descolada da realidade – de uma realidade futura.

Por que MAT parece construir um enunciado que recebe uma responsividade tão rápida de negação? Ou por que sua fala é tão distinta do que parece ser esperado das/os demais estudantes? Na cena, MAT faz seu anúncio olhando para a pesquisadora. Ao direcionar sua fala a ela, parece dar um sentido responsivo que mantenha a visão de estudante que socialmente valoriza e efetiva a escola em seu ideal “a escola como local de estudo e de preparação para o futuro”. Entendemos que a figura social da pesquisadora evoca as forças centrípetas do gênero discursivo (Bakhtin, 1975/2015) escolar, pois nela e em sua posição de mediadora da situação são evocados conteúdos estabilizados, presentes em discussões internas da linguagem, historicamente unificados e que tendem a centralizar determinadas ideologias, conduzindo a produção de determinados enunciados. Nesse sentido, MAT fala olhando para a pesquisadora, que está em frente a toda a sala, mediando uma atividade em uma posição ocupada apenas por pessoas que possuem uma autoridade legítima oficial (a diretora, a coordenadora/or pedagógico, a professora ... a pesquisadora e mediadora da roda), evocando nele a voz de outro (a mãe, o pai, a professora). Essa voz possui um gênero discursivo e uma estrutura sintática que a torna reconhecível e localizada, ou seja, é elaborada por elementos e procedimentos formais do gênero discursivo (*ter um futuro melhor, estudar, trabalhar, fazer uma faculdade*). MAT faz com que essas vozes e forças ideológicas dos gêneros discursivos sejam audíveis ao as tornar suas.

As formas centrípetas do discurso também aparecem no mecanismo da construção enunciativa utilizado por MAT que pode ser caracterizado como um discurso citado³⁷. Ao falar de modo a acolher o discurso de outrem e com a tonalidade de reafirmação, ele fortalece esse discurso, produzindo uma dissolução do contexto de transmissão (FONTANA, 1996), um simulacro canonizado do discurso do outro. Todavia, os discursos que seguem a fala de MAT nos induzem a dizer que seu enunciado é recebido e apreciado pelos demais como contraditório e inverossímil, gerando uma responsividade instantânea: negam a ele o direito de utilizar esses enunciados como seus: SIL: — *É porque ele nem gosta da escola*. O Discurso de

³⁷ Discurso Citado é uma categoria cunhada pelo autor em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, nos capítulos 9 e 10. Segundo Bakhtin, mais que contendo uma temática, o discurso de outrem pode entrar no discurso de alguém sem perder sua construção sintática inicial, “em pessoa” como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou” (Bakhtin, 2014, p.150)

MAT parece soar como descolado do enunciador, evoca outras pessoas, mas talvez não compõe os mediadores cognitivos, intelectuais e emocionais – morais e éticos esperados pelos demais à personagem de Mat. Os diversos enunciados marcam a força de determinados conceitos na consciência social individual no desenvolvimento cultural; na vida eles se chocam com a realidade, precisam ganhar algum contorno concreto para que a/o estudante os utilize como mediadores.

O estudante elabora uma argumentação sobre si com índices de valor contraditórios. Porém, na teoria de Bakhtin/Volochínov (1929/2014) toda enunciação tem uma orientação apreciativa, de tal forma que ao enunciar claramente os propósitos e desejos relacionados à escola ele enuncia o papel social/ideológico da escola para determinadas consciências de sociais. Dessa forma, há uma consciência personalizada em elaboração operando por meio das palavras, as quais implicam sonhos e expectativas de quem se coloca como um indivíduo que tenta tomar para si um processo social ligado à uma condição sócio-histórica de amadurecimento, de desenvolvimento em direção a vida adulta legitimada, assim ao direcionar a fala para a pesquisadora ele busca apoio e legitimidade. Sua fala remete à força de uma dada ideologia, contudo, também é parte do confronto do pensamento na idade de transição em relação ao romantismo das ideias.

Observamos na cena a luta da dupla referência semântica das palavras formadas por zonas de estabilidade desigual, sentido (estável) e significado (em elaboração subjetiva). A vivência interfere diretamente nas formas dessa estabilização, que marca o desenvolvimento e apropriação das funções psíquicas mediadas por meio da participação do outro na construção da consciência. Suas/seus amigas/os cobram que MAT questione os signos ideológicos do discurso monológico (sentidos) acerca da escola, versus a possibilidade de redimensioná-los por meio de uma análise coletiva do concreto, daquilo que realmente é construído por elas e eles na escola, no bairro, na família – a experiência social e coletivamente vivida. Entendemos a pressão coletiva sobre o estudante como um momento de desenvolvimento cultural coletivo, todas/os elaboram suas argumentações:

No início, as funções no ambiente coletivo, se estruturam em forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade. Se considerava antes que cada criança era capaz de raciocinar, argumentar, demonstrar, buscar razões para alguma ideia e que do choque de semelhantes reflexões nasciam as discussões. De fato, as coisas sucedem de

modo distinto. As investigações demonstram que das discussões nascem as reflexões. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.152 – tradução nossa)³⁸

Vigotski (1934/2009) nos chama a atenção não só para o conteúdo do que é dito, como reflexo de uma personalidade ou de uma consciência, mas também para o dialogismo discursivo no momento de sua realização, pois segundo o autor "toda a frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás" (p.477) que não condiz com uma reflexão pronta, mas com sua elaboração no momento da fala e das trocas dialógicas, ou seja, se faz de acordo com as necessidades da situação.

Todo signo é ideológico, é fragmento da realidade material – por ele é revelada a realidade para determinado grupo. A realidade semiótica é uma refração ideológica do material e vice-versa, “situada imediatamente acima da base econômica”. Nas relações cotidianas observadas, destacamos que a estruturação do pensamento voluntário, auto organizado e dirigido, choca-se contra as formas reacionárias do signo. Ou seja, os atos e enunciados cotidianos estão repletos de experiências marcadas por *forças centrífugas*, forças essas que, para Bakhtin (1975/2015), configuram tensão e abertura, revelando posições ideológicas das relações sociais efetivas, relacionadas à vida. Na situação, o confronto entre posições revela o plurilinguismo real da vida; as formas centrípetas e centrífugas entram em luta, competem por significações no interior dos conceitos criados na relação dialética com a realidade material; e neles os instrumentos psíquicos são convocados a elaborar respostas.

Quando RIC e EDU são responsivos aos enunciados de suas/seus amigas/os, assim como em momentos coletivos de riso, agem buscando desestabilizar o gênero escolar e introduzir novos temas (jogar bola, namorar, conversar). Os jovens elaboram uma linguagem social que se choca com o discurso acabado e com os gêneros de discurso escolar, de tal modo que os “enunciador[es] também pode modificar [as] estruturas [dos gêneros de discurso], pode[m] movimentar-se e construir enunciados, ora estáveis, ora moventes, mutáveis, modificados, híbridos.” (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p.28). Nesse sentido, as/os estudantes se impõem com falas marcadas por conjunções adversativas (mas), figuras de linguagem (ironia) e atitudes (o riso, o andar sobre as mesas), assim como pela interdição do dizer: eles não permitem que MAT termine seu enunciado, parecem cobrar que tanto ele quanto EMA

³⁸ Al principio, las funciones en el ambiente del colectivo, se estructuran en forma de relaciones entre los niños, pasando luego a ser funciones psíquicas de la personalidad. Se consideraba antes que cada niño era capaz de razonar, argumentar, demostrar, buscar razones para alguna idea y que del choque de semejantes reflexiones nacía la discusión. De hecho, sin embargo, las cosas suceden de distinta manera. Las investigaciones demuestran que de las discusiones nace la reflexión. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.152)

(re)considerem as posições objetivas que ocupam na escola e na sociedade. Nesta situação, deflagramos um modo de participação ativa que cobra dos demais o reconhecimento de quem eles são frente ao *percursor escolar* (Bourdieu, 1998).

5.2.4 Quem ri por último ri melhor – Sala II e III

O riso e as brincadeiras como enunciados e como desenvolvimento cultural

As brincadeiras entre estudantes, às vezes mais amigáveis, outras vezes mais agressivas, foram uma constante em nossas observações, o que nos levou a problematizar essa dinâmica em algumas situações. Por essa razão, neste trabalho, realizamos um deslocamento do uso dos termos brincadeira e brinquedo, bastante usuais na vasta literatura no campo da infância. Reconhecendo a especificidade do termo no âmbito de outra faixa etária, buscamos discutir e mostrar o que designamos por brincadeira partindo de situações observadas em campo para aprofundar a possibilidade de utilizar o termo brincadeira – no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação, bem como da antropologia – nos aproximando e nos distanciando de questões relacionadas à infância, ampliando a concepção de brincadeira para abarcar determinadas formas de interação e práticas discursivas da juventude. A seguir, entrelaçamos as vozes na situação de campo com apontamentos teóricos sobre a brincadeira.

Logo no começo da aula, as/os estudantes rapidamente formam um grupo em torno de PII. Começam destacando aquilo que foi entendido como a grande ofensa, o uso do termo *malandro* de modo pejorativo por PIII com, aparentemente, a intenção de ofender LUC. Parece-nos que malandro, na situação, evoca a imagem de preguiçoso e vadio. Construímos uma aproximação com uma situação vivenciada em Roda de Conversa nessa mesma turma, e então percebemos que as significações como malandro (pejorativa) são tão comuns que elas/eles a utilizam nas brincadeiras cotidianas com frequência:

Em dado momento, um estudante foi até a caixa em que estavam guardados os recortes de adesivo, a abriu e começou a escolher alguns. A pesquisadora falou que não poderia pegar mais, pois já havia disponibilizado muitos e elas e eles tinham vários em suas mesas; além disso, haveria outra oficina em seguida e ela precisaria dos adesivos. Rapidamente o estudante falou: **7. – vou roubar nada não!** A pesquisadora, constrangida, pediu desculpas, alegou que não era isso que havia pensado. Ele riu e disse que estava brincando. (Oficina de Sticker, vídeo, 2017)

O estudante, como é esperado dentro de uma situação de conflito, revida a ofensa: — *Se é o que pensava, então, ela ia ver só quem é o malandro*. O estudante não nega a malandragem; ao contrário, a toma como elemento de revida, como resposta com tom de ameaça. Parece-nos que LUC quer dizer que PIII irá se arrepender de evocar esse palavra com tonalidade de insulto: ele desliza o sentido usado por PIII, toma uma palavra alheia como sua, e a insere como contrapalavra e indicando um modo de compreensão da situação e do uso do termo malandro, ele opõe-se a interlocutora a partir da sua posição social.

No contexto da frase, *ver quem é o malandro* toma sentido de “fazer-se respeitar” pela produção de uma atmosfera simbólica contida nas variações semânticas do signo que evoca, as quais compreendemos como próximas das propostas por Zaluar (2003) para o mesmo termo: o valentão e o brigão³⁹. Desse modo, dentro do contexto, podemos indagar que para LUC malandro é uma posição social que evoca um poder. Na situação, LUC opera na relação, reconhecendo esse jogo de poder e compreendendo o papel social do malandro em diferentes contextos sociais: para tanto, utiliza da linguagem e da representação abstrata da malandragem com intuito de produzir uma imagem social de intimidação evocando um lugar social valorizado. Retomando a fala da professora entendemos que ele não é somente um adolescente e estudante, quando o identifica como malandro; outrossim, é alguém de quem ela quer se diferenciar: ela impõe a ele uma imagem externa, evocando um lugar social de distinção. Pelo deslocamento do termo dado por LUC, também acreditamos poder dizer que ela não conhece o suficiente sobre o meio social e o significado semântico que evoca naquele meio social. LUC, ao contrário, conhece este meio e parece já ter domínio com relação ao peso e à sutileza destes signos culturais, sabe que a professora utilizou-o com a intensão de ofender, entretanto com sagacidade evoca o mesmo termo, e joga com o poder dos significados das palavras, evocando uma mudança nos papéis sociais.

Em resposta ao enunciado do estudante, PII diz: *Aí você confirma o que ela disse*. PII parece convergir com PIII em relação ao significado de *malandro* – nesse sentido a malandragem é algo ruim, como uma significação social negativa – mas não com a utilização do termo na situação e na tonalidade dada por PIII em relação ao estudante, e o pede, por seu

³⁹ Na Subida do Morro (1952): (...) Hoje venho resolvido/ Vou lhe mandar para a cidade / De pé junto./ Vou lhe tornar em um defunto./ (...) Você mesmo sabe/ Que eu já fui um malandro malvado/ Somente estou regenerado/ Cheio de malícia / Dei trabalho pra polícia / Pra cachorro/ Dei até no dono do morro/ Mas nunca abusei de uma mulher / Que fosse de um amigo/ Agora me zanguei consigo/ Hoje venho animado/ A lhe deixar todo cortado/ Vou dar-lhe um castigo... (Moreira da Silva apud Zaluar, 2003)

local legítimo de professora, que não confirme tais enunciados na utilização para si mesmo. A continuidade do diálogo ocorre sem contraposição das/os estudantes à fala de PII, nos permitindo inferir que ela provavelmente não evoca os sentidos dados pelas/os estudantes, e/ou que sua fala revela *não-coincidências* dos sentidos do termo malandro. Desse modo elaboramos algumas propostas para o silêncio da situação.

Entendemos que a situação pode ser um convite das/os estudantes à PII, porém, não objetivando ser (somente) a discussão do ocorrido, elas/es não se interessam em debater a representação social do malandro como socialmente negativada, e por isso não replicam a fala de PII. Parece-nos que a vontade coletiva de partilhar uma história cotidiana com uma amiga/participante (PII) de um coletivo social narrando a aproximação e distanciamento do eu-outro (LUC – PIII e Estudantes - PIII) é a verdadeira motivação para a construção da cena, marcada pela característica da prática social da brincadeira, como ficará mais evidente no desenrolar da situação.

As/os estudantes contam que o estudante foi pedir desculpas para PIII e dar um beijo nela, e que ela se afastou (várias/os estudantes riem com ar de deboche). Esta situação, que reitera o que já havíamos observado em diversos momentos, nos quais a professora parece não estabelecer relação de proximidade com as/os estudantes, nos leva a algumas indagações para interpretar a cena.

Para nós, o ato de ir beijar PIII soa primeiro como dissonante dentro das relações sociais postas. É uma atitude que causa estranhamento, posto que ela é uma professora que mantém uma relação conflituosa com as estudantes, que coloca regras que demarcam a necessidade de um distanciamento afetivo positivo e físico em relação as/os estudantes. O ato de tentar beijar parece ter uma conotação de intimidade e informalidade que não se sustenta na relação. Seu ato só é interpretável se remetido à uma prática social corrente no contexto escolar: as brincadeiras.

Como são essas brincadeiras? Composta por diversos tipos de interação envolvendo um grupo de estudantes majoritariamente do mesmo sexo ou como grupos rivais (meninas & meninos), caracterizadas por incessantes provocações mútuas aparentemente agressivas, a propósito de um mote qualquer, têm por objetivo provocar o riso ou o deboche coletivo. Lançam aviõezinhos e bolas de papel, jogam com as palavras das/os professoras/es durante as explicações, cantam e pedem as respostas para as/os amigas/os de modo atrevido diante da professora. Os temas desencadeadores são variados, relacionados principalmente a vida

cotidiana: paqueras, novelas, jogos de futebol, brigas na rua ou na escola, assuntos de alguma disciplina escolar. As brincadeiras podem ser lançadas por um indivíduo ou um grupo, que se torna o centro das articulações. Desferem enunciados jocosos e/ou provocantes em direção a outro indivíduo ou grupo. Com esta configuração, é possível dizer que as brincadeiras são usadas para demarcar posições de distanciamento e deslocamento de poder em relação aos temas e gêneros escolares.

Diante dessas dinâmicas, queremos aproximar a possibilidade de usar o termo *brincadeira* a partir da leitura antropológica, a qual já utiliza o termo para práticas culturais em comunidades populares, como propõe Comerford:

Ao contrário de outros gêneros mais formais, em que há uma demarcação clara de um tempo e espaço adequados, a brincadeira não tem lugar ou momento claramente definidos para acontecer. Mas nem por isso deixam de haver certos "demarcadores" (*keyings*, no dizer de Goffman, 1981) que estabelecem certa interação deve ser interpretada como "brincadeira" ("emoldurando" a interação - um *framing*, como diria Goffman baseando-se em Bateson). Há uma série de marcadores lingüísticos e expressivos, sendo a risada o mais conspícuo, e uma certa forma de falar e entonação também características, configurando um estilo que poderia ser visto como "exagerado". (1998, p.3)

Por meio da brincadeira, entendemos que as/os estudantes estão sempre destacando e criando *não-coincidências* entre o objetivo e o motivo inicial da ação e a resposta da/o estudante, o que possibilita reorganizar e propor outras temáticas e objetivos, de tal modo que diversificam a relação professoras e estudantes, e criam espaços de interação caracterizados pelas regras sociais dos jogos discursivos populares, no qual a brincadeira é um recurso com múltiplas funcionalidade. Indicamos que as brincadeiras e os convites dos estudantes a PII podem aparecer como elemento de desenvolvimento, ela é uma informante das/os estudantes sobre a consciência social a qual elas/es estão buscando interpretar, conhecer e participar de alguma forma:

No desenvolvimento da conduta da criança modifica-se o papel genético do coletivo; no começo as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparecem na sua própria conduta de reflexão. (VIGOTSKI, 1931/1996, p.147 – Tradução nossa)⁴⁰

⁴⁰ (...) en el desarrollo de la conducta del niño se modifica el papel genético del colectivo; al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan en la vida colectiva de los niños como discusiones y solamente después aparece en su propia conducta de reflexión. (Vigotski, 1931/1996, p.147)

Essa mudança do papel genético do coletivo no desenvolvimento a que se refere Vigotski acontece por vários instrumentos de desenvolvimento, e um deles, o instrumento escolar é a brincadeira e o brinquedo. Buscamos estabelecer analogia com o brincar infantil e, ao mesmo tempo, diferenciar a função do brincar na adolescência. Para Vigotski (1930/2007), “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p.122), isto é, a criança na brincadeira e no uso do brinquedo coloca os sentidos dos objetos e práticas sociais em funcionamento por meio da recriação imaginária do seu lugar real de uso. Diferentemente da/o adolescente, que já entende os papéis sociais, entende seus significados estabilizados e os utiliza como modo de dizer algo, deslocar, compor, se aproximar de algum outro objetivo. A brincadeira aproxima-a/o de um conhecimento mais abstrato e geral sobre concepções de mundo da estrutura imediata e da superestrutura, as quais ele manipula de acordo com as regras de uso social ao mesmo tempo em que impõe nelas a sua individualidade. O brinquedo se adapta ao sujeito da brincadeira e as circunstâncias sociais de seu uso.

Vejamos na situação: o estudante brinca com a palavra *malandro*, deslocando o campo semântico colocado pela professora para um campo semântico proposto por ele. A brincadeira é uma forma de convocar o poder desse campo semântico, mantendo a ambiguidade necessária para não soar de modo oficial e, nesse sentido, ser uma ameaça. A palavra se torna o brinquedo e a brincadeira é uma prática social que permite investigar e colocar posições sociais que demarcam uma ambiguidade e hesitação. Não é possível dizer que do sentido convocado pelo estudante realmente se produz algum poder social real, porém a criação da atmosfera simbólica é suficiente para a resolução discursiva no contexto de situação, os diferentes lados precisam fazer suas apostas. De tal forma que podemos destacar dentre as funções da brincadeira a sua utilidade como estratégia cotidiana de negociação. Não podendo deixar de destacar que as formas dessa forma responsiva de contrapalavra nos fazem lembrar o famoso conceito de *jeitinho brasileiro*, elaborado por Da Matta (1997) como modo de afirmação pública à revelia das regras visando a inserção em um contexto que é excludente para a maioria. Desse modo, destacamos as brincadeiras como forma peculiar de participação nas práticas culturais, caracterizando o processo de desenvolvimento cultural em um dado contexto social.

Retornando a situação em análise, entendemos o ato de ir beijar PIII, também como uma brincadeira com relação à qual temos duas hipóteses para compreender a situação: a) LUC usa a brincadeira como forma de realmente pedir desculpas; b) Ele não pede desculpas, seu ato tem por objetivo central ridicularizar a professora e, com isso, se tornar o protagonista de mais uma brincadeira.

Analisemos a primeira hipótese: ao tentar beijar PIII, ele quebra as regras postas por ela em sua posição de autoridade pedagógica legítima, usando para isso um modo caricato e jocoso num ato de resistência não reprovável. Nesse sentido, beijá-la é uma forma de desafiar e brincar publicamente com a autoridade de PIII, com seu lugar de mulher. Ao mesmo tempo, é destacar e ridicularizar essa autoridade e o distanciamento físico que ela procura manter em relação aos estudantes. No caso da primeira hipótese, quando ele pede desculpas e a beija de modo jocoso, ele a introduz no jogo, e somente a sua entrada nesse topoi⁴¹ “lugares de sentido” por meio da aceitação do beijo e “entrar na brincadeira” dentro das regras cotidianas significaria uma aceitação das desculpas. Entretanto, ela se afasta novamente – assim como nas aulas –, negando uma proximidade/relação com elas/es e, com isso, impedindo o pedido de desculpas. Ela se mantém como outsider ao negar o compartilhamento de uma prática, ou mesmo ao não enxergar esse sentido no ato dos estudantes. Entendemos que ao brincar com a autoridade de PIII, o estudante coloca, ou começa a colocar, o papel de malandro em cena, aqui evocamos a malandragem como jeitinho jocoso de resolução de problemas. Nesse sentido, ele poderia estar motivado pelo desejo de revanche. Nossas observações mostram que há mais indícios de que a hipótese b) seja mais plausível.

Porém, quando retornamos ao diálogo e olhamos o período seguinte – GIL: *Mas também ele foi ser idiota de pedir desculpas para aquela piranha!* – percebemos que o estudante começa a frase evidenciando o *pedir desculpas*, ou seja, nossa primeira hipótese estaria correta: o sentido do ato de LUC estaria na reconciliação. A continuação da fala de GIL, cheia de tensão e raiva, nos faz refletir sobre a possibilidade de expressar o sentido de uma responsividade em relação às vivências das/os estudantes com PIII. Assim, a motivação da fala de GIL no início da frase funciona como um modo de se inserir na conversa. No entanto, ainda que inicie seu enunciado com “pedir desculpas”, o objetivo central da fala, o destinatário psicológico de seu enunciado, seria PIII. Assim, ele termina a frase insultando-a

⁴¹ A experiência enquanto um topos – palavra que mobiliza imagens, lembranças, conceitos, pré-conceitos, sentidos historicamente construídos, que consideramos comuns e que, achamos, sabemos o que significa. (SMOLKA, p. 102, 2006).

publicamente, evocando uma desqualificação social, utilizando o pronome demonstrativo “aquela”, o qual acrescenta distanciamento e frieza, e a palavra “piranha”, uma forma de insulto moral tipicamente desferida ao feminino. Provavelmente, se GIL ousasse construir tal enunciado diretamente a PIII, não passaria sem penalizações escolares. A relação tensa com a PIII, então, é povoada de interdições ao dizer, mas com PII este dizer se caracteriza como uma possibilidade, e a fala de GIL integra na cadeia dos enunciados como responsividade retardada⁴².

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas as palavras, precisamos entender também o seu pensamento (VIGOTSKI, 1934/2009, p.481). Mas como é possível entender o pensamento oculto na linguagem interior do outro? Esses sentidos estão cheios de motivos (o revide, o jogo com a autoridade) que se transformam em modos de se relacionar, constituindo elos da cadeia do pensamento e o drama na formação do pensamento (embate entre ideologias). Por meio das relações sociais no interior da sala de aula (Estudantes - PIII, Estudantes - PII), temos acesso a um conjunto de signos em funcionamento, “o signo, de início, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VIGOTSKI, 1931/1996, p.146, tradução nossa)⁴³. Por meio dos sentidos veiculados entre sujeitos, é possível inferir acerca das formas de apropriação que passam a compor os enunciados verbais individuais (malandro, pedir desculpas, piranha...) e as características arquitetônicas dos enunciados (as brincadeiras). Nesse processo, é possível inferir sobre a dialética⁴⁴ do desenvolvimento cultural, no qual encontramos as bases para compreender o pensamento das/os adolescentes e, também, o complexo processo de desenvolvimento.

Buscando destacar formas estéticas e funções da brincadeira no cotidiano escolar, para isso retomamos parte da situação “Malandro é Malandro, Mané é Mané”. Tendo em vista comparar MAT e RIC nas cenas de “Malandro é malandro e mané é mané” retornamos nas falas para questionar a partir do enunciado de EDU sobre RIC: O que é ser malandrão nessa nova situação? Recorrendo ao clássico da antropologia *Carnaval, Malandros e Heróis*, de

⁴² Cedo ou tarde, o que foi ouvido é ativamente entendido e respondido nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Na maioria dos casos, os gêneros da complexa comunicação cultural foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 25)

⁴³ El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo.” (VIGOTSKI, 1931/1996 146p.)

⁴⁴ La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella. (Vigotski, 1931/1996, p.145)

Roberto Da Matta, malandro é “um ser deslocado das regras formais, fatalmente excluídos do mercado de trabalho, totalmente avesso ao trabalho e individualizado no modo de andar, falar e vestir-se” (DA MATTA, 1997, p.263). “No mundo da Malandragem, o que conta é a voz, o sentimento e a improvisação” (DA MATTA, 1997, p.265). O malandro busca a sobrevivência. Queremos chamar a atenção para a relação entre o malandro e o trabalho, tal como sugere Alba Zaluar⁴⁵ em crítica a noção proposta por Da Matta, que considera o malandro avesso ao trabalho: a autora aponta que esse é um estereótipo da identidade paulista, a qual caracteriza de modo preconceituoso os “jeitinhos” que dão forma à sobrevivência, sempre feitos de formas de trabalho menos valorizadas e mais precárias, porém, ainda assim, formas de trabalho!

Em contraponto à Malandragem, Da Matta apresenta “o Caxias” e “o Renunciador”. O Caxias busca a manutenção da estabilidade hierárquica da sociedade de classes, “a totalidade materializada da lei e da regra”. Esses são papéis múltiplos como personas (máscaras) que se trocam, ainda que possam marcar mais fortemente uma ou outra subjetividade. Na situação exposta, observemos então de novo RIC: *A opinião do meu pai é que eu venho pra escola é estudar – fala com ar de deboche*. Dando tonalidade de zombaria aos papéis da escola, ele joga com os polos de poder, desloca o poder monológico da autoridade e legitimidade escolar, chama atenção para sua ineficácia no cotidiano – a escola que não se efetiva como aprendizado, como vontade. Essa forma de se colocar é típica do malandro nos termos antropológicos propostos por DaMatta, pois cria uma crítica por meio das entrelinhas pelo jogo quase poético das palavras enunciadas com uma determinada tonalidade. Ao acentuá-las, se intenciona deslocar os sentidos e expressar a sua relação ideológica com o discurso monológico da escola e o caráter burguês de amor à “instituição escolar” tão distante do cotidiano das periferias.

E essa forma é tão reconhecível entre elas/es que seu amigo reitera a evidência do papel social “entendida como lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos, de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação” (PINO, 1993, p.22). A fala de EDU *Mas a intenção dele não é estudar não... ele falou que ele é malandrão* apresenta a real função da escola para os “excluídos do interior” (Bourdieu, 2007), que buscam em outras formas de (re)existir a significação do local/tempo de escola: RIC: *a*

⁴⁵ Ver Zaluar (1999).

intenção é ouvir música, jogar futebol e depois ter aula de. Essa forma é tão expressiva da vivência coletiva que não gera nenhuma ação de reprovação, o que se distingue muito da fala do MAT: *Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor* (muitos risos ao fundo) *para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade (...).* Ao construir seu enunciado com todo o ar de respeito e seriedade de quem fielmente – naquela cena – reconhece a legitimidade da escola, ele se coloca na posição de “Caxias”, pois coloca em funcionamento na vida a legitimidade da escola por meio da utilização de palavras em que evoca a voz de seus pais. Mas seria possível ser “Caxias” entre os pobres? A resposta das estudantes diz que não, o riso e o deboche são rápidos, deslocando MAT para o lugar do pobre Caxias desmascarado:

Um caxias convencido de sua posição de amigo e fazedor de leis pode facilmente vir a ser não mais o seu comandante, mas o seu fiel e cego servidor, isto é, o cidadão que acaba por tornar-se ingênuo e quadrado. Daí a transformar-se num otário completo, isto é, o homem comum e crédulo, sempre pronto a obedecer, constituindo-se na eterna e predileta vítima dos malandros, é um passo (DAMATTA, 1997, 269p.)

O estudante sofre a pena de reproduzir um discurso social que não lhe é permitido pela consciência social do grupo de pertença, ele passa a ser representado como ingênuo e quadrado. A maioria das/os estudantes ali sabe que existe uma forma de agir, de ser, uma forma de trato entre professor e estudante que caracteriza, na escola pública, a posse legítima do gênero discursivo⁴⁶ escolar e da ideologia escolar e seus temas; mas ele não tem essa posse por diversas características intersubjetivas. Ele e seus/suas amigas marcam posições sociais coletivas, completando e dando sentidos os enunciados uns dos outros. O que se torna visível, nas palavras de DaMatta, também pelas penalidades sociais do Otário, expressas em atos e enunciados:

57. EMA: — *é porque ele é besta;*

58. RIC: — *Olha o que ele fala, aff?!*

59. EDU: — *E por que ele nem gosta da escola!*

60. Vários estudantes falam ao mesmo tempo

⁴⁶ Novamente deparamo-nos com a concepção de gênero como categoria, classificação, ou seja, é a ideia de família, estirpe que está presente na origem da palavra. O homem, acostumado a classificar e a ordenar, seleciona por meio de características comuns e constantes nas obras literárias o que convencionalmente chamamos de gênero. Criam-se, assim, modelos, estruturas repetidas e repetíveis que se perpetuam ao longo dos tempos. (Campos-Toscano, 2009, p.28)

61. EDU: — *Ele sofre bullying* (com a mão na boca em forma de megafone)

Por meio desses diálogos, observamos a dificuldade da pesquisadora em compreender os enunciados postos no momento em que eles ocorrem. São necessárias algumas perguntas dela, nos turnos 52, 53 e 56, para que capture as intenções do “momento subjetivo do enunciado” (BAKHTIN, 1979/2016, p.37). Observemos como há uma visão de mundo compartilhada entre os estudantes, a qual constrói e dá forma à temas e sentidos aos enunciados, marcando a alternância dos sujeitos dentro do diálogo ao ponto de um enunciado claro e alongado como o do turno 49 ser respondido com enunciados curtos e predicativos: *Estudante 5. é porque ele é besta;* 58. *Estudante 1. Olha o que ele fala, aff?!* Porém, tais enunciados possuem uma “massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, 35p.). A compreensão responsiva marca também a conclusibilidade, ou seja, “o falante disse.... tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, 35p.). As/os estudantes em seus enunciados marcam uma consciência coletiva, uma forma de relação histórica interiorizada – com elementos da realidade ativamente selecionados, ou seja, a impactante euforia, o riso e o deboche marcam o compartilhamento de uma consciência social e uma percepção imediata da situação. É a atividade da consciência social em construção que “[constitui] ilhas de segurança dentro do fluxo de Heráclito. Ele é o órgão que escolhe, a peneira que filtra o mundo e o transforma de tal maneira que seja possível agir” (VIGOTSKI, 1926/1999, p. 167-tradução nossa).

Os enunciados de riso, ironia e sarcasmo são resultados de uma nova capacidade do pensamento e da consciência social na utilização dos conceitos e das palavras. Apresentam-se como uma nova forma de pensamento, descrita a seguir: “a nova forma de pensamento do abstrato e do concreto – aparição de metáforas, palavras utilizadas em sentido figurado” (VIGOTSKI, 1929/1996, p.103)⁴⁷. Ademais, destacamos também as brincadeiras como um lugar social de desenvolvimento necessário à vida.

O riso é utilizado com diferentes intenções, deslocando de múltiplos modos o significado dos enunciados realizados de modo quase poético, os quais nos revelam uma elaboração complexa, como por exemplo em *Ele sofre bullying*. Na frase, o estudante chama atenção para as brincadeiras dos amigos e as nomeia de Bullying, porém não é no sentido de corrigi-los ou

⁴⁷ la nueva forma de pensamiento en la edad de transición es un entrelazamiento de pensamiento abstracto y concreto – aparición de metáforas, palabras utilizadas en sentido figurado (VIGOTSKI, 1929/1996, p.103)

apontar algo negativo, mas sim de “zoar” seu colega. Quem sofre Bullying na escola? Aqueles que não se encaixam por algum motivo, ele destaca o amigo como estranho. “Na metáfora, os objetos não estão unidos por uma maneira orgânica, senão com ajuda do intelecto, suas metáforas não são produto de uma contemplação sintética, se não de uma reflexão unificadora” (VIGOTSKI, 1929/1996p.105 – tradução nossa)⁴⁸. Os enunciados de riso e metafóricos aparecem com poder de representar de modo abstrato a realidade se utilizando de elementos concretos que se ligam à metáfora por deslocamentos do uso real dos objetos e significados, pelo uso de signos de acordo com os sentidos de contexto que se quer conferir, de modo que todas/os que participam da brincadeira conseguem interpretá-la.

O discurso de MAT (49), em que o estudante faz diversas afirmações sobre a importância da escola, a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior, parece ser entendido pelas/os seus colegas de turma como externo a elas/eles. , como vimos na situação analisada, as estudantes reagem em contraposição (riem, debocham e desqualificam o colega enquanto estudante), articulam uma visão de mundo num momento em que a roda de conversa possibilita trocas e conversas, observações coletivas em que cada um percebe a si e ao outro, se desligam e religam dos acabamentos coletivos. Observemos o fenômeno do riso: o riso, como fenômeno da linguagem, se produz na enunciação; nela, o riso toma forma de gênero e, portanto, possui temas próprios que remetem a modos de participação na (re)produção ideológica.

O riso enquanto enunciado está pleno de efeitos de sentido. Além disso, cada riso está relacionado a outros, respondendo ou refutando enunciados. Conforme Bakhtin (1965/2013) expõe,

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (p.105).

⁴⁸ En la metáfora los objetos no están unidos por él de manera orgánica, sino con ayuda del intelecto; sus metáforas no son el producto de una contemplación sintética, sino de una reflexión unificadora. (VIGOTSKI, 105p. 1929/1996)

Diante de uma situação em que um estudante reproduz um discurso engessado nas formas de enunciado e repleto de temas que não se relacionam com a realidade compartilhada socialmente, todos o denunciam, riem como se fosse uma piada mal contada, tiram sua máscara. O riso popular provoca, desloca, propõe, ele apresenta-se como resistência, como força centrífuga no gênero discursivo. A ambivalência do riso deve, pois, contribuir para o movimento de descentralização da própria produção do conhecimento, “pensando a construção do saber em constante incompletude, a fim de não se imobilizar diante de certezas tão estáveis quanto ilusórias.” (SCHIFFLER, 2017, p.82). Parece-nos que os estudantes impõem a contradição social como tema na escola, e a compreensão dela é lugar de desenvolvimento. O riso e a brincadeira são práticas sociais que se inserem em cada indivíduo, assim como destaca Fonseca (2004) ao relatar e analisar a brincadeira em uma situação em campo:

[...] numa festa de aniversário, vi gozados os "vícios" de parentes presentes. [...] A certa altura, uma jovem, empunhando uma seringa, provocou grandes risos, ao correr atrás de seus irmãos e sobrinhos ameaçando dar-lhes uma picada. Estava gozando de si mesma, pois parodiava a atividade que praticava para ganhar dinheiro nas "horas livres": dar injeções limpas e bem-dosadas em seus vizinhos maconheiros. A risada dos espectadores não significa necessariamente que aprovam esses "vícios", mas sua atitude espelha um tipo de tolerância diante de fatos considerados como quase inevitáveis. [...] Essa zona nebulosa de moralidade é habitada por muitas pessoas em momentos diferentes. Os valores que se manifestam nesse espaço são vividos e renegociados nos encontros rotineiros do dia-a-dia. (p.175)

Nas brincadeiras cotidianas, como discute Fonseca, as/os jovens têm acesso a um mundo. Esse que não é nada fácil e inevitável, a brincadeira surge como modo de conhecer, de conviver e de negociar, e faz parte do desenvolvimento de um instrumento psicológico real de negociação do eu com o cotidiano.

Durante nossas observações, pudemos perceber o quanto o riso é presente na sala de aula e também nas nossas rodas de conversa. As/os estudantes ao entrarem em embate com as falas de MAT realizam uma atividade reflexiva que possibilita a quebra com o discurso monológico da escola e recriam a cronotopia⁴⁹ (Bakhtin, 1975/2015) escolar como espaço

⁴⁹ Cronótopo é um conceito elaborado por Bakhtin, num estudo monográfico de 1937-38 (com conclusão acrescentada em 1973), intitulado “Formas do tempo e do cronótopo no romance” presente em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. (2014). O modo como Bakhtin aborda o tempo e espaço no romance denomina o cronótopo: como unidade de análise narrativa. O cronótopo (como a maior parte dos termos

para jogos teatrais vividos (um estudante anda sobre as cadeiras, outro, ao fim da cena, faz um megafone com as mãos) cheios de subversão da ética, moral e estética da escola tradicional e da sociedade dita legítima. O tempo escolar deixa seu aspecto cíclico (cinco aulas diárias separadas por intervalos e conteúdos com troca de professores) e é visto como histórico, como temporalidade mediada por desejos e vontades.

Começo de aula. Um grupo de meninas ao fundo da sala rimam e fazem trocadilhos com a palavra ‘pirulito’ enquanto batucam nas mesas da sala de aula e batem palmas ritmadas.

Um menino do outro lado da sala fala alto: — *Olha a gritaria!*

Uma das meninas responde: — *Ninguém está te chamando aqui!*

Elas se sentam e continuam a conversar alto, rindo muito.

P1 começa a aula usando um microfone com uma caixinha de som presa a cintura. Abre o livro didático e começa a explicar a atividade.

Ao fundo da sala, um grupo de meninas continua rindo e conversando, a professora então pede que a estudante que está de costas para ela se sente de frente. P1 vai caminhando em direção às estudantes enquanto explica o conteúdo da atividade e gradativamente vai aumentando o som da caixa presa a sua cintura. Vai explicando e pedindo para as meninas diminuírem o tom da voz, até que diz: — *Só um momento, por favor.* As estudantes do fundo passam a rir da expressão e a imitar dizendo umas às outras: — *Só um momento, por favor, só um momento por favor...* A P1 então toca no ombro da estudante e diz: — *Só um momento, por favor.* A estudante se vira para ela e diz: — *Só um momento* e vira de costas para P1, suas amigas e amigos riem, a professora volta para a frente da sala. (Caderno de campo, 2017)

Nesse sentido, *só um momento, por favor*, é musicalizado, dramatizado com ares de comédia. A palavra da professora é tomada e utilizada para deslocar os sentidos em direção a uma carnavalização: a vida é encenação e o jogo teatral é vivido como vida real, a brincadeira retorna à cena cotidiana. Dessa forma, assemelha-se ao carnaval na idade média, que não era uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida; não era simplesmente representado no palco, antes, ao contrário, vivido enquanto durava o carnaval. Portanto, os risos, a música que se canta e se recria na voz das estudantes não são uma fuga da realidade, mas sim, segundo Bakhtin (1965/2013) a própria

característicos do dialogismo) permite que ele seja utilizado como uma lupa reveladora do pormenor característico do texto único ou como o óculos adequado à visão distanciada. Por este motivo, tanto podemos apreender e caracterizar o cronotopo de um texto concreto, já que ele é “o lugar onde os nós da narrativa se fazem e se desfazem” Desse modo, tempo e espaço constituem os enunciados, como aponta Campos: “O tempo anima os desejos e altera o espaço *dando-lhe novas cores e sentidos. Isso ocorre porque o tempo está ligado a uma época, o que caracteriza o significado do ser humano.* O ser humano molda-se à realidade de acordo com o espaço que ocupa. A idéia é de abertura e ajuste ao tempo-espaço” (2004, p.84).

vida que é representada e interpretada (sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, ou seja, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral); trata-se de uma outra forma livre da sua realização. Numa outra forma viva de movimentação dos sentidos, do movimento coletivo para a interpretação e ação sobre o cotidiano e sobre si mesmos, a carnavalização e a brincadeira possibilitam a hibridização dos sentidos que concorrem com os gêneros discursivos estáveis e, portanto, disputam os processos e instrumentos semióticos de desenvolvimento cultural.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase inicial desse trabalho, pretendíamos trabalhar com jovens estudantes do Ensino Médio, uma vez que nos baseávamos em períodos etários apresentados por distintos documentos como o estatuto da Juventude que define jovem como pessoas na faixa etária entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2018) e documentos da ONU que ainda irá subdividir a categoria em adolescentes 10 a 19 anos e jovens 15 a 24 anos, partíamos do pressuposto que nas idades que equivalem ao ensino fundamental I e II (de 10-14 anos em média) as/os estudantes apresentariam comportamentos e falas com características mais próximas à infância. Diante da indefinição sobre uma faixa etária adequada e da possibilidade de elaborar nossa pesquisa em uma escola municipal de ensino fundamental, decidimos encarar a costura entre idades e entre vivências pensando em uma perspectiva para além da idade genealógica. Nesse ponto partimos das posições histórico-culturais quanto ao desenvolvimento humano, decidimos fazer a aposta de trabalhar com jovens entre 14-16 anos, estudantes do ensino fundamental II, inicialmente reticentes quanto a possibilidade de esses apresentarem-se como jovens. Porém o campo nos surpreendeu ao encontrarmos posições individuais e coletivas, modos de organização, temas e gêneros de discurso que parecem indicar indícios de desenvolvimento intelectual de maior autonomia e processos de pensamento e usos da linguagem com vários indícios de intelectualização.

Entendemos que nosso tipo de análise, no contexto de pesquisa da psicologia do desenvolvimento na adolescência, busca indícios e marcas praticamente do subsolo, ou em termos mais metodológicos, busca a gênese das funções psíquicas nas unidades de significados e sentidos construídos nas relações socioculturais. Afinal, não partimos do desenvolvimento esperado pela escola, não se trata do desenvolvimento de funções psíquicas naturalizadas da forma como é entendido por grande parte das teorias tradicionais do desenvolvimento, funções cognitivas predeterminadas biologicamente.

Ao mesmo tempo, na sociologia da juventude, nos distanciamos das significações em denominações como jovem do voluntariado, jovem protagonista, agente social ou jovem que luta por políticas públicas e por meios institucionalizados de viver sua juventude, como aparecem em diferentes pesquisas em sociologia da juventude a qual somos críticos assim como Groppo (2016). Destacamos que nessa forma de cotidiano escolar, a escola é lugar de desenvolvimento conceitual, da memória, da auto-observação da linguagem. Porém, estes se

apresentam a partir dos interesses que permeiam a vida real da/o jovem. Porém, com caminhos tortuosos, dependes quase da “sorte” de relações familiares individualizadas, da possibilidade de outros lugares de formação intelectual para levar para a escola esses debates e dentro das relações sociais escolares conseguir alçar a novas formações intelectuais que tenham, também a possibilidade de significar um desenvolvimento intelectual de conhecimentos escolares ou sistematizados historicamente. Logo, trazemos aqui não a perspectiva de que eles se desenvolvem sem ajuda alguma, muito pelo contrário, reafirmamos o local da escola como mediadora de diversos conhecimento científicos.

Nosso proposito nesse texto é deflagrar o desenvolvimento cultural nas discussões, ressaltar interesses. De tal forma que essas possam servir de possibilidades para que a/o professora/professor articulem junto a suas propostas curriculares modos de ensinar e aprender. Destacamos a necessidade de olhar com curiosidade esses jovens em todas as oportunidades, criação coletiva, na circulação viva de conhecimentos, trocas de individualidades e coletividades e produção do novo, de utopias e sonhos. Assim reafirmamos em parte os pressupostos de Dayrell (2007) a *juventude faz escola*, a juventude vive a escola como espaço de vivências coletivas e de produção de espaços de sociabilidade, e pelo processo de significação dramática do arcabouço cultural que ela se desenvolve.

Nossas análises indicam que as/os estudantes apresentam comportamentos e falas que compõem enunciados complexos permeados por sentidos culturais e sociais. Nelas eles/as disputam lugares/posições/condições sociais, criam e se aproximam de lugares comuns pelo encontro de vozes, debatem, jogam, contam histórias... Ao longo das nossas análises, destacamos o que chamamos de Brincadeiras como um instrumento linguístico multifacetado através do qual espaços de diálogo são criados e é possível que se jogue com a polifonia e a polissemia da palavra. As brincadeiras são um modo de ruptura de regras escolares e sociais, por meio delas disputa-se os espaços de fala. São também uma forma de consciência social e um instrumento de análise: nelas, a palavra torna-se o brinquedo e o sentido a função do brinquedo. Assim, as brincadeiras passam a ser um instrumento de desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem.

Percebemos que na escola as conversas entre os adolescentes surgem como interesses e marcam processos de desenvolvimento coletivo da consciência social, da memória, dos modos de afirmar e perguntar. Suas falas cotidianas marcam essa entrada cada vez mais

atuante na vida social e em suas comunidades de vida, das quais eles precisam apreender as regras, as possibilidades e as impossibilidades. Na vida cotidiana, eles/as se posicionam fortemente no sentido de ir contra elas, como um modo de avaliá-las e colocá-las à prova, ao mesmo tempo em que parecem já afirmar lugares comuns (apropriados) de atuação social.

O entendimento dos lugares da palavra na elaboração individual nos faz perceber a complexidade do desenvolvimento, que é afetivo, moral, ético e estético e marca as intersubjetividades, a leitura de mundo, a participação social, a auto-observação como parte de uma classe e de grupos étnicos. Ressaltamos as temporalidades do aprendizado e do ensino, que são múltiplas. É necessário permitir a reflexão, dar tempo, proporcionar e trocar experiências diversas, é necessário manter a curiosidade e o respeito pelas trajetórias das juventudes trabalhadoras, negras e LGBTQI para construir esses caminhos junto com elas/es.

Vemos a escola como lugar da produção e da circulação de vozes. Vozes que impactam, direcionam e mudam o pensamento e a linguagem. Frequentemente as pesquisas científicas em desenvolvimento questionam um vazio escolar em relação ao desenvolvimento por meio do (não)ensino; nós, porém, evidenciamos aqui que esse espaço não é vazio, mas transbordante, não é caótico, mas se organiza pela consciência social de múltiplas relações sociais, culturais e econômicas que demarcam necessidades; e, por isso, vemos na escola marcas sociais de processos de desenvolvimento cultural que não têm sido olhadas na legitimidade do desenvolvimento humano. Estas são marcadas pelas relações sociais da população pobre que, de modo inteligente, sagaz e persuasivo, consegue produzir espaços de deslocamento do poder, espaços de criação e de auto-direcionamento das próprias emoções em um contexto social marcado pela desigualdade; elas/eles criam modos de participação social que lhes confere algumas formas de poder. Diante de autoridades legítimas como a da professora/professor, da organização curricular e das regras escolas elas/es se chocam de modo a confundir, a mostrar e esconder suas intensões, encontram meios termos, meias palavras, outras vezes, diante de um espaço (como os que destacamos com PII) elas e eles se colocam de modo perspicaz, se animam em discussões acaloradas e cheias de curiosidade.

Entendemos que a escola frequentemente não produz espaços suficientes ou não articula as juventudes e suas demandas sociais e linguagem própria. Elas e eles produzem esse espaço se impondo, desestabilizando, jogando com os papéis sociais. Entendemos que a escola não

precisa necessariamente funcionar dessa forma, ela pode buscar relacionar as vivências juvenis com o conhecimento científico. No entanto, destacamos que um uso utilitarista – aquele que tenta partir do meio para se chegar aos mesmos fins – desse espaço provavelmente não irá resultar em efeitos positivos, já que as finalidades da educação devem mudar junto com os métodos e técnicas, e essa mudança parte de decisões políticas por parte de todas/os que constroem diretamente e indiretamente o cotidiano escolar.

Não se trata de negar as implicações das desigualdades sociais e do capitalismo como produtor de determinadas formas de subjetividade e, portanto, de desenvolvimento, mas de olhar a contradição como categoria indispensável para que, como Groppo (2016) coloca, não nos surpreendamos quando as/os jovens tomarem as ruas com pautas sociais que remetem a lutas clássicas dos movimentos sociais.

Assim, destacamos a perspectiva de Vigotski sobre desenvolvimento na adolescência. Ela não implica em desaparecimento das funções elementares, mas sim na sua submissão aos novos instrumentos do pensamento. Aqui cabe lembrar a famosa tese de Hegel sobre a dialética por meio da palavra superação que Vigotski (1929/1996) recupera para explicar o desenvolvimento, em especial a relação entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. Hegel lembra que o campo semântico da palavra “superar” transita entre suprir e negar, porém também traz o sentido de conservar. Da mesma forma as funções elementares se subordinam às funções psíquicas mediadas: elas se intelectualizam na adolescência. Tomando as funções psicológicas como mediadas pela cultura, entendemos então a importância de estudos culturalistas que se aproximem dos sentidos e signos socioculturais em funcionamento para propor análises do desenvolvimento psíquico na adolescência.

Nesse trabalho buscamos discutir os sentidos e significados contidos nas relações das/os jovens dentro da escola, discutir sobre o que elas/es produzem nesse espaço, tínhamos em vista o objetivo de ir além do conhecimento esperado e não realizado.

Após este percurso o que fica para essa professora que está aprendendo a ser pesquisadora? No início da minha vida profissional em sala de aula ouvia um conjunto de vozes e atitudes com múltiplos enunciados que convocavam, desviavam, propunham, analisavam, desorientavam a aula de modo simultâneo, produzindo momentos quase caóticos

com os quais não conseguia lidar pela minha falta de instrumentos analíticos para escutar, olhar e interpretar o cosmos escolar. Atualmente, tendo retornado a sala de aula ainda no percurso de produção deste trabalho, observo um conjunto incrível de acontecimentos simultâneos, dos quais busco participar, assim como compreender e orientar através dos instrumentos fornecidos pela psicologia do desenvolvimento e pela sociologia enquanto disciplina. Ao mesmo tempo em que tenho desenvolvido a paciência de quem vivencia com as/os estudantes um meio incrivelmente belo e interessante, cheio de processos de desenvolvimento coletivos e individuais (meu e delas/es), tenho lidado com um tempo difícil, marcado pelas desigualdades sociais de acesso e pelas políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, as quais têm retirado recursos, fechado escolas e salas de aula, principalmente em horários noturnos (Catini e Melo, 2016), dificultando ainda mais o acesso à educação e desencadeando a falta de plano de carreira docente e de recursos materiais. Temos vivido uma Educação da recessão, da miséria e do descaso.

Escolho politicamente a possibilidade de ler nas entrelinhas o social e o cultural, conseguir fazer seleções a partir de objetivos prévios, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto ao desenvolvimento cultural e instrumentos de trabalho cotidianos. Opto também por permitir que a aula saia dos trilhos e faça seu caminho através de muitas mãos, vozes, desejos e conhecimentos, sabendo que elas/es têm muito a dizer e também a ensinar. Esse é o caminho artístico que escolho para viver juntas/os a educação.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAMO, H. W. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.5-6, p.25-36, 1997.

ABRAMO, H. W; BRANCO P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMORIM, M. **Para uma filosofia do ato: ‘válido e inserido no contexto’**. Em B. Brait (org.), Bakhtin, dialogismo e polifonia. p. 17- 43. São Paulo: Contexto.2009.

AZANHA, J. M. P. **Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1929/2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/2011.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1965/2013.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 1975/2015.

_____. **Os Gêneros de Discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. Editora 34. 1952-1953/2016.

BARBOSA, E, T; SOUZA, V, L, T de. **Sentidos do Respeito para Alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 35, n. 2, p. 255-270, June, 2015.

BATISTA, R,L. **A reestruturação produtiva e a nova ideologia da educação profissional: adaptação e competências**. In: Trabalho, educação e social: as contradições do capital no século XXI. Organizadores: Eraldo Leme Batista e Henrique Novaes. Bauru, SP:Canal 6, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petropolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação.Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORDIGNON, J. C. **Psicologia e adolescência: o que revelam as pesquisas?**. 2015. 144 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

BRAIT, B. (org). **BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, C.R. **Participar-pesquisar**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

CAMPOS-TOSCANO, A. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário : uma análise das propagandas da Coca-Cola / Analúcia Furquim Campos-Toscano**. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, J. S. F. **“Democratização do ensino” revisitado**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 327-334, mai./ago. 2004

CATINI, C. R; MELLO, G. M. C. **Escolas de luta, educação política**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, Dec. 2016.

COMERFORD, J. C.. **Desculpe a Brincadeira: a construção social da amizade e suas modulações em um grupo de trabalhadores rurais**. In: Encontro Anual da ANPOCS, 1998, Caxambu/MG. Encontro Anual da ANPOCS - Resumos, 1998.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas , v. 23, n. 80, p. 168-200, Sep. 2002 .

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa, Jun. vol.28, no. 1, p.117-136. 2002.

_____. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, set./dez. 2003.

_____. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Revista de Estudos Sobre Juventude. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100. p. 1105-1028, 2007.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia**. Psicol. estud. [online], 2011.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. **Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana.** Iluminuras, Porto Alegre, v. 3, n. 7, p. 1-22, 2003.

EISENSTEIN E. **Adolescência: definições, conceitos e critérios.** Adolescente e Saúde. 2005.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FEIXA, C. L. C. **O conceito de geração nas teorias sobre juventude.** Revista Sociedade e Estado - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. Revista Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2o sem. 2009.

FONSECA, C. **Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004.

FONTANA, Roseli A. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FORACCHI, M, M. **“O problema sociológico das gerações”** (tradução: Cláudio Marcondes), In Marialice M. Foracchi (org), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982.

_____. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo, Livraria Pioneira. 1972.

_____. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.

FORACO, C. A. **Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares.** Rer. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011

IANNI, O. **O jovem radical.** In: BRITTO, S. de (Org.). Sociologia da Juventude. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, Ari. **Funkeiros, Timbaleiros E Pagodeiros: Notas Sobre Juventude E Música Negra Na Cidade De Salvador.** Cad. Cedes, Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 77-96.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GEERTZ, C., **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GROPPO, L. A. **Sentidos da juventude na Sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo.** Rev. Políticas Públicas, São Luís, v. 20, n. 01, p. 383-402, 2016.

_____. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis.** Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-33, jul. 2015.

_____. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas.** Revista Educação Cogeime, Ano 13, nº25, 2014.

KONDER, L.. **A questão da ideologia.** SP: Companhia das Letras, 2002.

LÉVY-BRUHL, L.. **A mentalidade primitiva.** São Paulo: Editora Paulus, 2008.

LURIA, A. R.. **A construção da Mente.** São Paulo : Ícone, 1992.

MALINOWSKI, B. **O problema do significado em linguagens primitivas.** In Ogden e Richards, *O significado de significado*. RJ: Zahar, 1976.

MANNHEIM, K. **O problema da juventude na sociedade moderna.** In: Sociologia da Juventude. Rio de Janeiro: Zahar. v. 1968.

_____. **O problema sociológico das gerações.** In: FORACCHI, M. Mannheim. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). 1982.

_____. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo:Boitempo, 2004.

MARGULIS, M. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre la cultura y juventud.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio.** Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MORTADA, S. P. **De Jovem a Estudante : Apontamentos Críticos.** Psicologia & Sociedade; 21 (3): 373-382, 2009.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. **Desmistificando a concepção de adolescência.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, Abril, 2008.

OZELLA, S. (org.) **Adolescências Construídas – A visão da Psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1990.

_____. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1993

_____. **A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse.** Rev. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. Educação & Sociedade, Campinas, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

PINO, S, A. **Processos de significação e constituição do sujeito.** Temas em Psicologia nº1. 1993.

_____. **Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural.** Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995.

_____. **O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski.** Educação e Sociedade, 71. 2000.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A.S.R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. Crítica Educativa, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. Revista Estudos Semióticos, São Paulo, vol. 6, no 2, p. 66 –76, nov/2010.

RILKE, R. M.. **Cartas a um jovem poeta.** 32.ed. Tradução Pedro Sússekind. São Paulo: LP&M Pocket, 2006.

SAFFIOTI, H, I. **O poder do macho.** São Paulo, Moderna. 1987.

SMOLKA, A, L, B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

SMOLKA, A, L, B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

SMOLKA, A, L, B. **Construção de conhecimento e produção de sentidos: significação e processos dialógicos.** Revista Temas em Psicologia. Nº1. 1993.

SCHIFFLER, Michele Freire. **Sobre Bakhtin, quilombos e a cultura popular.** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 76-95, Dec. 2017.

SPÓSITO. **A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006).** In: _____ (Coord.). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: raduação brasileira Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. **Estudos sobre juventude em educação.** Revista Sobre Estudos em Educação. p. 37-52. Mai/Jun/Jul/Ago 1997.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, mar./abr. 2000.

SOUSA, J. T. P; DURAND O. C. S. **Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais.** Perspectiva. Florianópolis. v.20, n.Especial, p. 163-181, jul./dez.2002.

SOUZA, R. M. de. **O conceito de protagonismo juvenil.** In: ESPINDULA, B. (Org.). Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória. São Paulo: Instituto Arte Cidadania/Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo, Martins Fontes, 1934/1996.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, ano 21, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** (Tradução Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman). Psicol. USP, v.21, n.4, p.681- 701, 1933-1934/2010.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas,** v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1931/1996.

VYGOTSKI, L.S. **Psicología infantil (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil).** Obras Escogidas, v.IV, Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1929/1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.** São Paulo, Martins Fontes, 1930/2007.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** SP: Martins Fontes, 1934/2009.

ZALUAR, A. M.; ALVITO, M. (Org.) **Um século de favela.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

Apêndice

Apêndice A – Quadro de visitas na escola de realização da pesquisa

| Data | Local | Atividade de pesquisa |
|-------------------------|---|--|
| 15 de Agosto | Sala da coordenação | Conversa com a coordenação pedagógica para apresentação da proposta de pesquisa na escola. |
| 22 de Agosto | Refeitório | Reunião do grêmio |
| 29 de Agosto | Refeitório | Reunião do grêmio |
| 13 de Setembro | Biblioteca | Reunião do grêmio |
| 18 de Outubro | Refeitório | Reunião do grêmio |
| 01 de Novembro | Refeitória | Reunião de grêmio |
| 14 de Fevereiro de 2017 | Biblioteca | Reunião pedagógica de professores |
| 07 de Março | Salas de aula | Início das observações; sala 1 e 3. Professora I |
| 14 de Março | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; |
| 15 de Março | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3. |
| 21 de Março | Salas de aula e intervalo | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 22 de Março | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 28 de Março | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 04 de Abril | Salas de aula e entrada | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 11 de Abril | Salas de aula e entrada | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 18 de Abril | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 18 de Abril | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 19 de Abril | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 25 de Abril | Salas de aula | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 26 de Abril | Salas de aula | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 03 de Maio | Salas de aulas Roda de conversa e Oficina de Sticker. | Sala III, professora I |
| 09 de Maio | Salas de aulas Roda de Conversa e Oficina de Sticker | Sala I e II; professora II |
| 16 de Maio | Salas de aula | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 17 de Maio | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 22 de Maio | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 23 de Maio | Salas de aula | Observação das aulas; Professora II, Salas 1, 2 e 3; Observação do intervalo de aulas. |
| 04 de Junho | Salas de aula | Observação das aulas; Professora I, Salas 1 e 3; Observação do intervalo de aulas. |

Fonte: elaboração própria

Aprendice B – Quadro com algumas situações observadas no cotidiano escolar e anotadas em diário de campo

| Turma | Situação/relato de Caderno de campo |
|-------|---|
| II | <p>Aulas da Professora II, a professora está subindo aula:</p> <p>Tiago: Professora você sabia que querem clonar o deus?</p> <p>Pesquisadora: jesus?</p> <p>Tiago: Isso, eles querem pegar um pedaço de madeira que guardaram, cê acredita?!</p> <p>Pesquisadora: Isso é difícil, o material genético não deve servir, e você já ouviu falar que com os pedaços de “madeira da cruz” que dizem ter vendido na Idade Média dá para fazer um navio?! Na idade média se vendia pedaços de madeira e pregos falando ser de jesus, vocês não viram algo sobre isso em história? Como podem garantir material genético de Jesus?</p> <p>Tiago: Olha, eu não quero nem saber, se fizerem isso eu vou orar para o meu deus e não vão me enganar.</p> |
| I | <p>Aula professora II: duas meninas conversam sobre a atual novela das 19hs da teve Globo:</p> <p>Sophia: Iemanjá é a rainha do mar, meu pai sempre fala quando a gente vai à praia que ele não gosta de entrar no mar por que ela sempre decide levar alguém, ele tem medo.</p> <p>Alice: ela é linda né, eu faria uma tatuagem</p> <p>Sophia: Ai, mas você sabe a história dela? (se dirige a pesquisadora) Você sabe a história?</p> <p>Pesquisadora: Eu não sei certinho, já fui em alguns centros de umbanda e candomblé mas não aprendi.</p> <p>Sophia: Ai credo! Essas coisas não é de deus, você não têm medo?</p> <p>Alice balança a cabeça em sinal de negação e olha para a pesquisadora.</p> <p>Alice: Minha mãe fala que não existe isso de macumba que é tudo religião.</p> <p>Sophia: Professora, sabe eu queria que a Sírria acreditasse em deus.</p> <p>Pesquisadora: A Sírria acredita em deus, só não é o mesmo que você acredita.</p> <p>Sophia: É Alláh, alá alá (começa a falar fazendo um trocadilho e ri), se eles acreditassem em deus não estava tudo morrendo, da dó, né?!</p> |

- II Grupo de cinco meninas conversam sobre handebol, futebol, falam sobre estratégias de jogo e etc.
- Veêm que a pesquisadora está anotando, riem e sorriem, perguntam se ela joga, ela diz que não, mas que gostaria, mas que dança. Pede para sentar próximo a elas e diz:
- Pesquisadora: Nossa, como é isso? O que vocês jogam?
- Estudantes I: Dona, aqui a gente joga de tudo: futebol, handebol, basquete.
- Estudante II: A Dani também, dança!
- Estudante III: Sim, tenho um monte de medalha, danço stredance.
- Pesquisadora: E vocês jogam aqui na escola? Têm mais meninas que jogam?
- Estudante III: Sim! Têm várias, aqui da sala a Isabela é a única que joga com os meninos.
- Pesquisadora: mas como vocês fazem? Pq os meninos tendem a sempre querer jogar, não é?
- Estudante II: Dona aqui a gente fez uma rebelião ano passado, a gente obrigou a diretora a deixar a gente usar a quadra, agora tá assim, segunda e quarta as quadras são nossas e sexta a gente divide.
- Pesquisadora: Aqui vocês têm duas quadras, conseguem montar dois times? Pois não é comum nas escolas ter bastante meninas que jogam.
- Estudante I: há, aqui têm várias meninas que não jogam bem, mas têm bastante que joga sim. Elas têm preguiça de jogar, não correm atrás da bola, dá raiva.
- Pesquisadora: Mas é que não têm representatividade, não têm clubes de futebol feminino como têm masculino, as meninas não se veem como jogadoras. A escola, na aula de educação física têm que ter mais oportunidades para as meninas, insistir que elas podem aprender e que é legal.
- Estudante VI (sexo masculino) se aproxima: Aquela ali, dona, vem jogar com a gente fica brava, faz assim ô – ele coloca a mão na cintura, bufa e fala: Eu não vou jogar, eu não vou jogar - e sai no meio do jogo (ele ri)
- Estudante II: é claro eles não passam a bola.
- Estudante VI: é assim dona, o Jonas chega com a bola olha para os lados e se ela tá lá ele prefere jogar pra gol e não passa a bola pra ela, ele faz isso mesmo.
- Estudante II: tá vendo, eles não sabem jogar, ai se for assim eu não jogo mesmo.

Anexos

Anexo I. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.822.707

relações interpessoais da juventude periférica. Tendo como perceptiva teórica o Materialismo Histórico e Dialético e a Teoria Histórico-Cultural, esta proposta de pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão acerca da constituição de subjetividades e do desenvolvimento das funções psíquicas mediadas no interior das vivências juvenis. Para tanto, considera as particularidades das culturas juvenis nas classes trabalhadoras, buscando diferenciar a aparência e a essência da heterogeneidade da vida cotidiana, por meio do estudo da práxis de resistência e fruição nas vivências das juventudes das classes trabalhadoras no interior da escola. Esta pesquisa prevê a observação das relações sociais no interior de uma escola municipal de ensino fundamental, das duas salas de ensino fundamental que a escola dispõe, com um grupo aproximado de 70 estudantes, entre 14 anos 15 anos. Pretendemos realizar a observação, descrição e elaboração de construtos teóricos e interpretação do modus operandi das experiências das juventudes, marcadas pelas práticas históricas e culturais e dialeticamente, transformadas e redimensionadas pelas práticas escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Buscamos na cotidianidade atitudes, discursos, modos de ser que permeiam os espaços e tempos que permitem relacionar seus interesses e afirmar sua identidade social, cultural e política (Sousa & Durand, 2002). Perguntando-nos acerca das significações das relações que criam grupos e indivíduos, das permanências e alterações nos significados socialmente construídos "que subjetivam e produzem individualidades, na relação e diferenciação entre 'nós e os outros' dos sujeitos da pesquisa, no interior da construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos" (González Rey, 2005).

Por meio da análise do empírico com as teorias hegemônicas no campo da sociologia da juventude, nos propomos a pensar se os constructos teóricos da sociologia da juventude que atualmente detêm maior hegemonia, as teorias críticas como denomina Grappo (2015) dão ou não suporte as diferenças no ser jovem periférico metropolitano.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.822.707

Pretendemos analisar como as vivências das práticas sociais na temporalidade da juventude permite significações coletivas que marcam o desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. O objetivo geral da pesquisa será analisar as características que as significações e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Mediadas ganham nas relações sociais, ou seja, como nas relações sociais há uma elaboração coletiva que se configura em trocas e construções de conhecimentos mediadoras do desenvolvimento psíquico, numa cultura juvenil que ganha características próprias e por conseguinte ao ser vivenciada produz o plano interpsíquico, e posteriormente no plano psicológico individual, e internalizada configurando o intrapsíquico. Nossa pesquisa então exigirá uma busca por aprofundar as leituras e compreensões do processo de desenvolvimento cognitivo na teoria histórico-cultural. Entendemos este recorte caro a importância da constituição dos sujeitos sociais no interior da escola e das práticas escolares não oficiais, buscar apreender a escola na sua dimensão cotidiana, "apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua função social (Dayrell, 1996)".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos estimados na realização desta pesquisa. Porém pode ocorrer ou não algum desconforto durante as observações uma vez que nós somos estranhos ao meio, entretanto a pesquisadora se compromete com o respeito aos direitos individuais e coletivos, buscando a boa e saudável relação com e entre as/os estudantes, estimulando sempre as relações de respeito e buscando por meio do diálogo respeitoso a solução para possíveis conflitos que possam surgir. No caso de percebermos aumento de desconfortos por parte das/os estudante, da organização pedagógica da escola ou dos pais das/os estudantes, nos comprometemos a encerrar a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da UNICAMP. A pesquisa busca investigar as vivências juvenis em uma escola e a formação de identidades coletivas desses sujeitos a partir de observação participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi corrigido e as pendências resolvidas. Mas resta ainda a pesquisadora fazer uma

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.822.707

cuidadosa revisão ortográfica, pois há muitos erros de digitação no TCLE.

Recomendações:

As pendências foram resolvidas a contento. Resta ainda uma cuidadosa revisão ortográfica, especialmente do TCLE, antes dele ser distribuído para os sujeitos da pesquisa. É necessário ajustar novamente o cronograma, pois ele está novamente desatualizado. Sugiro que a pesquisa tenha início em Janeiro, a fim de evitar esse problema novamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Sugiro que o cronograma seja ajustado e encaminhado através de emenda ao CEP e que os erros de digitação do TCLE sejam corrigidos antes do início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.822.707

aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_791446.pdf | 09/11/2016 09:39:56 | | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta.pdf | 09/11/2016 09:38:26 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Juliana_Soares_de_Oliveira_Projeto_Modificado.pdf | 09/11/2016 09:33:03 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tcle_Modificado.pdf | 09/11/2016 09:32:08 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_anuencia_da_escola_parceira.pdf | 29/09/2016 14:47:42 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Outros | RA_Ana_Lucia_Horta_Nogueira.pdf | 10/09/2016 12:34:39 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Outros | RA_Juliana_Soares_de_Oliveira.pdf | 10/09/2016 12:33:46 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Juliana_Soares_de_Oliveira_Projeto.pdf | 10/09/2016 12:32:04 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.pdf | 10/09/2016 12:31:34 | Juliana Soares de Oliveira | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.822.707

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 17 de Novembro de 2016

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Anexo I – Termo de consentimento da escola autorizado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: CULTURAS DA JUVENTUDE E SIGNIFICAÇÕES DAS PRÁTICAS CULTURAIS NA

PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Nome da responsável: Juliana Soares de Oliveira

Número do CAAE: (inserir após aprovação pelo CEP)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Este projeto pretende observar e conversar com os jovens estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, buscamos saber sobre como eles vivem e pensam o mundo. Afinal O que é ser jovem na escola pública hoje? Queremos dilogar, buscar colocar a voz, os estilos de se vestir, as músicas, as formas de se relacionar da juventude em lugar de destaque no estudo sobre educação e desenvolvimento humano. O que os jovens pensam sobre a escola? Sobre amor? Sobre política? Tudo nos interessa, não buscamos crítica-los mas sim compreender suas formas de pensar e viver.

Procedimentos:

Pretendemos realizar observação com anotações sobre o dia a dia escolar nos espaços como: pátio, atividades culturais extraclasse e se possível, a sala de aula. Iremos participar duas vezes na semana das aulas no período da tarde junto a duas salas de aula do 9º ano do ensino fundamental II.

Desconfortos e riscos:

Não pretendemos causar nenhum desconforto e risco. Mas é claro que entendemos que estar na sala de aula, no pátio ou em outros espaços da escola sendo uma pessoa que não costuma estar ali pode trazer algum desconforto inicial, entretanto que entendemos que com respeito e tempo não será algo que possa atrapalhar as atividades escolares, iremos buscar agir dentro do respeito aos espaços da escola nos significados que as estudantes, professores e demais funcionários dão a eles. E tentar minimizar qualquer desconforto suscando a resolução e superação deles.

Benefícios:

Acreditamos que esta pesquisa pode ajudar aos professores e estudantes a pensar ideais de democracia na escola e no ensino, pois visamos poder pensar em como as culturas da juventude precisam ser ouvidas precisam ter voz no espaço escolar.

Acompanhamento e assistência:

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do responsável: _____

o projeto terá acompanhamento direto da professora orientadora do projeto e no dia a dia escolar da equipe pedagógica da escola parceira com reavaliações periódicas dos processos da pesquisa. No caso de necessidade de esclarecimentos quanto a pesquisa, dúvidas e pedidos de intervenção as/os estudantes estão livres para falar com a pesquisadora ou informar a equipe pedagógica da escola que está ciente do projeto e poderá mediar junto aos estudantes e a pesquisadora a resolução dos problemas, dúvidas e sugestões.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e apresentados a toda comunidade escola.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: o projeto terá acompanhamento direto da professora orientadora do projeto e no dia a dia escolar da equipe pedagógica da escola parceira com reavaliações periódicas dos processos da pesquisa.

Ressarcimento:

Esta pesquisa não prevê nenhum custo aos participantes uma vez que a pesquisadora que se deslocará a escola parceira para as observações.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, no telefone (14) 99694-9420 ou (19) 35215671, pelo e-mail julia.doliveira@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas - SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) estudante:

Data:

___/___/___.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do responsável: _____

o projeto terá acompanhamento direto da professora orientadora do projeto e no dia a dia escolar da equipe pedagógica da escola parceira com reavaliações periódicas dos processos da pesquisa. No caso de necessidade de esclarecimentos quanto a pesquisa, dúvidas e pedidos de intervenção as/os estudantes estão livres para falar com a pesquisadora ou informar a equipe pedagógica da escola que está ciente do projeto e poderá mediar junto aos estudantes e a pesquisadora a resolução dos problemas, dúvidas e sugestões.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e apresentados a toda comunidade escola.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA: o projeto terá acompanhamento direto da professora orientadora do projeto e no dia a dia escolar da equipe pedagógica da escola parceira com reavaliações periódicas dos processos da pesquisa.

Ressarcimento:

Esta pesquisa não prevê nenhum custo aos participantes uma vez que a pesquisadora que se deslocará a escola parceira para as observações.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, no telefone (14) 99694-9420 ou (19) 35215671, pelo e-mail julia.doliveira@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas - SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) estudante: _____

Data:

____/____/____.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do responsável: _____